

## **Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação, Relação Professor-Aluno e Rendimento Escolar** Um estudo com jovens em percursos curriculares alternativos na Região Autónoma da Madeira (R.A.M)

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Rosa Maria de Castro**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

setembro | 2018

**Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação,  
Relação Professor-Aluno e Rendimento Escolar**  
Um estudo com jovens em percursos curriculares alternativos  
na Região Autónoma da Madeira (R.A.M)

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Rosa Maria de Castro**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADORA

Dora Isabel Fialho Pereira

## **Agradecimentos**

A elaboração da presente dissertação não seria possível sem o apoio incondicional de algumas pessoas, a quem não posso deixar de agradecer toda a disponibilidade e apoio concedido nesta etapa importante da minha formação académica, o Mestrado em Psicologia da Educação. Lamento, no entanto, que as palavras sejam tão estéreis para retratar a verdadeira dimensão dos sentimentos que nos invadem em momentos importantes da nossa vida, como este.

Em primeiro lugar quero agradecer à Professora Doutora Dora Pereira por toda a sua disponibilidade, críticas construtivas, sabedoria, competência e orientação, que levaram que eu crescesse, quer a nível profissional, quer a nível pessoal. Assim, uma significativa parte do meu crescimento deve-se a este apoio, através da partilha de conhecimento e exemplo de profissionalismo como psicóloga.

Em segundo lugar, agradeço a todas as Escolas e aos professores do 3º ciclo (8 º ano), que se prontificaram a colaborar na concretização deste projeto.

Agradeço ainda aos encarregados de educação por autorizarem a participação dos seus educandos neste trabalho de pesquisa e a todas os jovens que incansavelmente colaboraram neste estudo, que me aceitaram e receberam com carinho na sala de aula.

Um agradecimento especial, a minha mãe, Yolanda de Castro, (In memoriam) e a meu pai, Fernão de Castro, (In memoriam) pela educação e valores transmitido. Nutro por eles um amor incondicional.

Agradeço também, à minha tutora Beatriz Pestana e suas filhas Patrícia e Lúcia, pela amabilidade que tiveram para comigo, recebendo-me e nunca desistindo de mim.

Não posso esquecer de referir a minha família mais chegada, especialmente a Kelly de Castro, David Castro Rodrigues e Jurgen Vanderbekken, pelo seu apoio incondicional e por sempre me terem encorajado e acreditado em mim.

Devo ainda agradecer, às colegas Joana Fernandes, lúdia Marques, Florica Pustai, Carolina Alexandre e Anita Figueira (particularmente), por sempre estarem presentes com palavras de encorajamento e conversas reconfortantes e motivadoras.

Acima de tudo, agradeço a Deus, pois sem a sua ajuda e apoio não encontraria forças e coragem para concretizar este sonho.

A todos, família e amigos que direta ou indiretamente contribuíram para o meu crescimento profissional, o meu profundo e eterno agradecimento.

“Todas as crianças têm direito a ter um colo onde se possam sentar, enroscar como  
numa concha e receber mimos”  
(Strecht, 2000)

## Resumo

As investigações decorrentes da teoria da Vinculação, sugerem que diferentes modelos internos dinâmicos de vinculação se associam a diferentes características das competências sociais, académicas, emocionais e comportamentais que poderão interferir na qualidade das relações que os jovens estabelecem em contexto escolar, sobretudo com os professores, e influenciar o seu rendimento escolar. As elevadas taxas de insucesso e abandono escolar observadas em Portugal têm suscitado diversas iniciativas destinadas à sua diminuição, nomeadamente a oferta formativa designada como “Percurso Curricular Alternativo” destinada a jovens que se encontrem em situações de risco académico e social, e manifestem dificuldades interpessoais e comportamentais, como forma de combate às (ainda) elevadas citadas taxas. A relevância crescente desta medida no quotidiano escolar justifica o seu estudo aprofundado com vista a maximizar a sua eficácia.

Com o objetivo de clarificar a relação entre os modelos internos de vinculação dos alunos, as suas perceções relativamente à qualidade das relações com os seus professores e o seu rendimento escolar, foi desenvolvido um estudo quantitativo, no qual foram aplicados o Inventário sobre a Vinculação na Infância e Adolescência (IVIA) e a Escala de Vinculação aos Professores (IPPA) e um questionário sócio-demográfico a uma amostra de 305 alunos do 8ºano do ensino regular e integrados em Percurso Curricular Alternativo. Os resultados evidenciam que os alunos dos percursos curriculares alternativos, apresentam um modelo interno dinâmico menos seguro, que os alunos do ensino regular e que a perceção da qualidade da relação professor-aluno, relativamente à dimensão de aceitação e compreensão por parte dos professores está associada a um melhor rendimento escolar. São discutidas as implicações para a prática do psicólogo em contexto escolar.

**Palavras-chave:** Modelos internos dinâmicos de vinculação; relação professor-aluno; rendimento escolar; Flexibilidade curricular; Insucesso escolar.

## **Abstract**

Research from the attachment theory suggests that different internal working models of attachment are associated with different characteristics of social, academic, emotional, and behavioral competencies that may interfere in the quality of relationships that young people establish in school, especially with teachers, and influence their academic performance. The high failure and drop-out rates observed in Portugal have led to a number of initiatives aimed at reducing them, namely the educational offer "Alternative Curricular Course" for young people who are in situations of academic and social risk, and show interpersonal and behavioral difficulties, as an alternative to combat (still) high quoted rates. The increasing importance of this measure in school life justifies its thorough study in order to maximize its effectiveness.

The purpose of this study is to clarify the relationship between the students internal working models, their perceptions regarding the quality of the relations with their teachers and their academic performance, a quantitative study was developed in which was applied the "Inventory on Childhood and Adolescent Attachment", "Teacher Relation Scale" and a socio-demographic questionnaire to a sample of 305 students from the 8th grade of regular education and integrated into an Alternative Curricular Course. The results show that the students of the alternative curricular course present a less secure internal working model than the students of regular education and that the perception of the quality of the teacher-student relationship, regarding the dimension of acceptance and understanding by the teachers is associated to a better academic performance. The implications for the practice of the psychologist in a school context will be addressed.

**Keywords:** Dynamic internal linking models; teacher-student relationship; school performance; Alternative Curricular Paths; School failure.

## *Índice*

Introdução.....	1
Parte I. Quadro conceptual	
Capítulo 1. Modelos internos dinâmicos de vinculação	
1.1 Definição e delimitação conceptual da vinculação.....	4
1.2 Modelos internos dinâmicos de vinculação.....	5
1.2.1 <i>A vinculação segura</i> .....	7
1.2.2 <i>A vinculação insegura-evitante</i> .....	7
1.2.3 <i>A vinculação insegura ambivalente/resistente</i> .....	8
1.2.4 <i>A vinculação desorganizada</i> .....	8
1.3 Os padrões de vinculação na Adolescência.....	9
1.4 As consequências da qualidade da vinculação.....	11
1.4.1 <i>Desenvolvimento neurológico</i> .....	11
1.4.2 <i>Desenvolvimento cognitivo</i> .....	13
1.4.2.1 <i>. Ansiedade, stress e aprendizagem</i> .....	16
1.4.3 <i>Desenvolvimento socio emocional</i> .....	18
1.5. Contributo complementar à compreensão da vinculação.....	21
Capítulo II. Vinculação na sala de aula	
2.1. A influência dos processos de vinculação na aprendizagem.....	24
2.1.1. <i>A relação tarefa-aluno-professor na vinculação segura</i> .....	25
2.1.2. <i>A relação tarefa-aluno-professor na vinculação insegura evitante</i> .....	26
2.1.3. <i>A relação tarefa-aluno-professor na vinculação insegura ambivalente</i> .....	27
2.1.4. <i>A relação tarefa-aluno-professor na</i> <i>vinculação insegura desorganizada</i> .....	28
2.2. Escola/Professores como base segura para alunos e a questão da indisciplina...	29



2.3. Relação Professor – aluno.....	31
2.3.1 <i>O professor enquanto figura de vinculação</i> .....	32
Capítulo III. Os percursos curriculares alternativos	
3.1. Definição e delimitação conceptual dos percursos curriculares alternativos.....	33
3.2. Os percursos curriculares alternativos e o rendimento escolar. ....	35
PARTE II – Metodologia	
Capítulo IV. Aspetos Metodológicos	
4.1. – Questão de investigação e objetivos.....	37
4.2. - <i>Design</i> do estudo.....	38
4.3. – Instrumentos.....	39
4.3.1 <i>Questionário sociodemográfico</i> .....	39
4.3.2 <i>Inventário sobre a Vinculação na Infância e Adolescência (IVIA)</i> .....	39
4.3.3 <i>O IPPA- R - Inventory of Parent and Peer Attachment</i> .....	40
4.4. Procedimento.....	41
4.5. Amostra.....	42
Capítulo V. Apresentação dos Resultados.....	45
Capítulo VI. Discussão.....	57
Capítulo VII. Conclusões, limitações e perspetivas futuras	
7.1. Conclusões gerais.....	68
7.2.1. <i>Implicações para a prática do psicólogo educacional nas escolas</i> .....	68
7.2. Limitações e perspetivas futuras.....	72
Capítulo VIII. Referências Bibliográficas.....	74
Anexos.....	112

### *Índice de tabelas*

Tabela 1. Descrição da amostra .....	44
Tabela 2. Motivos de referenciação para PCA.....	44
Tabela 3. Estatísticas dos fatores do IVIA em função do género dos alunos.....	48
Tabela 4. Estatísticas dos fatores do IVIA em função da idade dos alunos.....	48
Tabela 5. Estatísticas da qualidade de vinculação na infância em função do tipo de ensino.	49
Tabela 6. Estatísticas das escalas de vinculação aos professores em função dos géneros dos alunos.....	50
Tabela 7. Estatísticas das escalas de vinculação aos professores em função da idade dos alunos.....	51
Tabela 8. Estatísticas das escalas de vinculação aos professores em função do tipo de ensino.....	52
Tabela 9. Estatísticas das escalas Média Formação, Geral Média Formação Complementar e Média das notas total em função do tipo de ensino.....	53
Tabela 10. Correlação entre as subescalas da qualidade de infância (IVIA) com subescalas e o valor total da escala de Vinculação aos Professores.....	54
Tabela 11. Correlação entre as subescalas da qualidade de infância (IVIA) com a média das notas total.....	55
Tabela 12. Correlação entre as subescalas da vinculação aos professores (IPPA) com a média das notas total.....	56

## Publicações:

### POSTER

Castro, R., & Pereira, D. I. F. (2018, maio). *SOS- Estou magoado/a, e (parece que) não me import.* Poster apresentado na “Jornadas de Psicopedagogia: Stress e Educação “(Canico).

Castro, R., & Pereira, D. I. F. (2018, setembro). Alternative Curricular Course in Portuguese Schools: what about attachment. Poster apresentado na “XXII Congress of International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect (ISPCAN)”. Prague, Czech Republic

### ARTIGOS

Castro, R., & Pereira, D. I. F. (2018, maio). *SOS- Estou magoado/a, e (parece que) não me import.* In "Jornadas de Psicopedagogia: Stress e Educação “(Canico)

Pereira, Castro & Carvalho. (2018). As implicações da vinculação no processo educativo: revisão sistemática da literatura. Manuscrito submetido para publicação.

## **Introdução**

De acordo com os dados publicados em 2017 pela Comissão Europeia, as taxas de abandono escolar nos últimos anos em Portugal, revelam valores preocupantes (Pordata, 2017). Este facto tem desencadeado uma preocupação, por parte dos diversos organismos e atores intervenientes no contexto educativo, no sentido de poder encontrar uma resposta adequada que contribua para melhorar os resultados e, consequentemente reduzir a citada taxa.

Atendendo que a oferta educativa Percursos Curriculares Alternativos (doravante referidos como PCA), visa a promoção do sucesso de alunos com dificuldades ao nível do rendimento académico e é uma resposta apontada pelos agentes educativos como muito relevante no atual sistema educativo português, considerou-se pertinente desenvolver um estudo direccionado à dimensão relacional entre professor-aluno, tendo como fator diferenciador a resposta educativa específica em que os alunos estão inseridos (turmas regulares ou turmas PCA).

O quadro conceptual da vinculação tem, ultimamente, suscitado particular atenção por parte dos investigadores internacionais, na área da Pedagogia. Em Portugal são também já vários estudos que evidenciam a sua relevância para uma progressão positiva do aluno ao longo do seu percurso académico (Pereira, Castro & Carvalho, in press). Por conseguinte, tem sido estudado em contextos distintos e com diferentes amostras, possibilitando compreender como as relações se estabelecem, o que as modifica e influencia, como se expressam e a que repercussões conduzem ao longo da vida (Canavarro, 2006).

A vinculação repercute-se no sucesso escolar através de duas vias: indiretamente, através da vinculação aos cuidadores e, diretamente, através da vinculação aos docentes e às escolas (Bergin & Bergin, 2009). A família e a instituição escolar constituem, decisivamente, dois contextos muito marcantes para a educação e o progresso das crianças, intervindo, não

apenas na aquisição de conhecimentos e no sucesso escolar mas, inclusivamente, na adaptação psicológica (Simões, 2011).

Para Bombèr (2011), a prática de apoio e a qualidade do relacionamento sustentam a educação bem-sucedida de todas as crianças. Além disso, docentes e funcionários que lidam com públicos juvenis, assim como adultos significativos na vida das crianças/jovens, podem viabilizar vínculos importantes para os mesmos (Bergin & Bergin, 2009; Riley, 2010), sobretudo, às crianças social e emocionalmente desfavorecidas pelas experiências iniciais com os cuidadores.

Adicionalmente, os professores estão cada vez mais familiarizados com alunos que evidenciam dificuldades sociais e emocionais e/ou dificuldades comportamentais que acabam por se refletir no seu rendimento académico. As implicações do desafio do comportamento dos alunos para os professores e para outros alunos é um problema cada vez mais sério. Essas crianças e jovens são, atualmente, identificados de várias formas nas escolas através de etiquetas tais como "alunos em risco, "vulneráveis", "alunos indisciplinados", e "jovens disruptivos" (Bombèr, 2011).

No caso específico da amostra que será utilizada para este estudo, as "etiquetas" acima enunciadas constituem um quotidiano que torna demasiadamente estigmatizados os alunos dos PCA. Segundo Bombèr (2007), estes alunos são os que estão em risco de serem mal-interpretados, mal-entendidos e, na pior das hipóteses, excluídos dos lugares que poderiam oferecer-lhes oportunidades de aprender que a vida pode ser muito diferente das suas experiências iniciais: o que Winnicott (1964) descreveu como "segunda oportunidade de aprendizagem".

O quadro conceptual da "Teoria da vinculação" revela-se, desse modo, muito útil para dar sentido ao que, de outra forma, parecia causar confusão aquando da avaliação de determinados comportamentos nas crianças /jovens que frequentam as escolas (Bombèr, 2011).

Esta teoria contribui para clarificar o significado e as implicações do comportamento dos alunos com dificuldades emocionais e sociais, capacitando os professores para responder às atitudes do aluno e tornando-o mais disponível para as estratégias de ensino. Para o aluno, a percepção acerca da escola pode evoluir de uma experiência negativa para uma que seja facilitadora de progresso e da sua autoestima (Bombér, 2011).

A presente dissertação surgiu da necessidade de compreender a influência dos modelos internos dinâmicos e a relação professor -aluno na vida dos alunos, mais concretamente dos jovens em percursos curriculares alternativos. As principais razões para a realização desta pesquisa, advêm da minha experiência como estagiária no estabelecimento de ensino local. Assim, ao confrontar-me com uma população específica, jovens em risco de abandono escolar, considerando que alunos com boa relação de vinculação e relação professor- aluno, se associa a percursos de vida académica mais satisfatória e o cumprimento da escolaridade obrigatória, emergiu uma grande questão “Porquê que estes alunos em risco não conseguem alcançar o sucesso académico?”

Nesta perspetiva, o estudo a que nos propomos, realizado no âmbito científico da Psicologia educacional, tem como objetivo clarificar a relação entre os modelos internos de vinculação dos alunos, as suas percepções relativamente à qualidade da relação com os seus professores e o rendimento escolar em alunos com percursos curriculares alternativos. Para tal fim, esta dissertação está dividida em duas partes. A primeira parte, diz respeito ao enquadramento teórico da problemática de estudo, que inclui três capítulos: o primeiro capítulo refere-se aos fundamentos da teoria da vinculação; o segundo capítulo refere-se às suas implicações no contexto de sala de aula; sendo que, o terceiro capítulo concerne aos percursos curriculares alternativos. A segunda parte do presente trabalho está reservada ao estudo empírico apresentada em quatro capítulos referentes aos aspetos metodológicos, à apresentação dos resultados, à discussão e, por fim, à conclusão. O conhecimento gerado visa facilitar que a

Escola, os psicólogos educacionais e os professores possam planificar e intervir de forma mais construtiva e eficiente à luz das especificidades dos quadros relacionais.

## **Parte I - Quadro conceptual**

### **Capítulo I. Modelos internos dinâmicos de vinculação**

#### **1.1. Definição e delimitação conceptual da Vinculação.**

A conceptualização da Vinculação está entre os paradigmas mais abrangentes e amplos da psicologia atual (Cassidy & Shaver, 1999; Rholes & Simpson, 2004; Shaver, Belsky, & Brennan, 2000; Soares, 2007; Bergin & Bergin, 2009; Bombèr, 2011; Costa, 2016), oferecendo um modelo desenvolvimental relativamente ao modo como as relações se estabelecem, permanecem e se quebram entre os indivíduos envolvidos (Bowlby, 1979).

Primeiramente enunciada por Bowlby (1969, 1982, 1973, 1988) e, subsequentemente desenvolvida por Ainsworth (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978), a Teoria da Vinculação surge com a premissa de que os seres humanos, bem como os outros animais, particularmente os primatas, têm uma disposição inata para o estabelecimento de ligações emocionais. Este quadro teórico (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Bowlby, 1988) integra, na circunstância humana, a necessidade prematura de formar vínculos afetivos entre o bebé e as figuras que asseguram, diariamente, os seus cuidados pelo que se compreende que a vinculação esteja direccionada para a sobrevivência do próprio indivíduo. Nesse contexto, há uma figura (vinculada) que procura segurança dada por uma outra figura (de vinculação) compreendida como sendo mais forte e capaz, que assegura proteção, conforto e ajuda (Soares, 2007).

A relação de vinculação constitui uma ligação emocional profunda entre a criança a uma figura significativa, em que ambas optam por uma atitude que contribui para a proximidade física e afetiva a fim de possibilitar um desenvolvimento adequado (Berman & Sperling, 1994) e tende a continuar ao longo da vida (Ainsworth, 1972; Bowlby, 1969).

Após garantir que a vinculação está estável, as crianças que adquirem uma locomoção desenvolvida, podem recorrer-se da figura de vinculação como base segura para a exploração do meio e como figura a quem podem regressar quando precisarem de conforto (Ainsworth et al., 1978; Bretherton & Main, 2000; Schaffer & Emerson, 1964).

Todavia, Bowlby (1984), defende que a ausência precoce de prestação maternal estaria estreitamente relacionada com percursos de vida desfavoráveis, visto que as crianças encontravam-se inviabilizadas de orientar o seu comportamento de vinculação a uma figura cuidadora específica que estivesse apta a responder aos seus sinais, satisfazendo as suas necessidades de apego e conforto. Complementarmente, ainda de acordo com o mesmo autor, a privação/separação da mãe, provoca efeitos nefastos na criança, conduzindo a dificuldades na sua evolução, podendo comprometer várias dimensões desenvolvimentais quer a nível físico, cognitivo e social.

Em conclusão, este autor ressalta a importância da criação de um laço emocional, estável e insubstituível, com uma figura de vinculação. Este vínculo constitui-se, assim, como precursor de roteiros desenvolvimentais posteriores (des)adaptativos, em relação a novos contextos e contactos do sujeito (Cummings, Davies & Campbell, 2000).

## **1.2. Os modelos internos dinâmicos de vinculação.**

Em 1943, foi apresentado o conceito de “modelos internos dinâmicos” por Craik que foi, posteriormente, retomado por Bowlby. Este autor defendeu que, desde o momento de conceção, o bebé vai formando modelos internos dinâmicos (baseado nas experiências de vinculação) que representam a informação e as expectativas sobre a figura cuidadora, em termos da sua disponibilidade, responsividade, regularidade e previsibilidade (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1979, 1984; Meins, 1997). Assim, as experiências de vinculação, vão servir de base para a formação de modelos internos dinâmicos (doravante referidos como MID) que



estruturam as representações do indivíduo acerca do *self* (abrangendo as concepções de competências pessoais e sociais), dos outros (da sua disponibilidade e apoio) e do mundo (Bowlby, 1969, 1988). Ou seja, os modelos dinâmicos que a criança constrói sobre as suas figuras de vinculação, a partir do modo como comunica e se comporta relativamente a si, rapidamente se constituem como estruturas cognitivas influentes (Main, Kaplan & Cassidy, 1985). Estes modelos cognitivos vão-se tornando mais complexos, devido à presença de mais conhecimento acerca do qual a criança tem de ponderar, o que lhe permite reexaminar o passado e projetar o futuro (Bowlby, 1988).

Estes MID vão ser determinantes para a criança interpretar o mundo, delinear a sua ação no âmbito relacional com os outros e na representação de si próprio. Constituem-se como um tipo de filtros interpretativos, a partir dos quais se arquitetam as relações, se analisam as experiências sociais e o indivíduo se interpreta a si próprio. Do mesmo modo, dirigem comportamentos, ajustando a ação do indivíduo a dar respostas de acordo com o seu modelo interno (Cassidy & Shaver, 1999).

A partir de um estudo em que se utilizou o método da Situação Estranha, Ainsworth e colaboradores (1969) observaram a relação entre a figura maternal e o bebé, assim como as condutas da criança quando a figura maternal está presente ou ausente. A partir destas observações, a autora identificou três padrões de vinculação: Seguro (tipo B), Inseguro/Evitante (tipo A) e Inseguro/Resistente ou Ambivalente (tipo C) (Ainsworth (1969).

Adicionalmente aos padrões acima referidos, Main e Solomon (1986) vieram, posteriormente, propor o que designaram como vinculação desorganizada (tipo D) (Main & Solomon, 1986 citado por Minnis et al., 2009).

### **1.2.1. *A vinculação segura.***

A vinculação segura é a classificação mais frequentemente encontrada na população em geral (Fonseca, 2015). Ainsworth e colaboradores (1978), verificaram que as mães das crianças seguras eram as que, desde o início de vida, se apresentavam mais atentas às necessidades emocionais das crianças respondendo-lhes com regularidade, de maneira a diminuir alguma agitação ou desconforto e ao mesmo tempo proporcionando bem-estar (Benavente, 2010). Por conseguinte, a criança desenvolve uma confiança incondicional na disponibilidade da figura de referência quando dela necessita. Estas crianças mais confiantes mostram maior interesse em explorar o mundo à sua volta, envolvendo-se em novas aprendizagens e revelam ser socialmente mais adaptadas (Machado, 2004; Bombér, 2011).

Por outro lado, os autores Main, Tomasini e Tolan, (1979) vieram defender a ideia de que os bebés de figuras cuidadoras sensíveis às suas necessidades tendem a desenvolver vinculações seguras, enquanto que os bebés de figuras cuidadoras menos sensíveis evoluem no sentido de vinculações inseguras.

### **1.2.2. *A vinculação insegura-evitante.***

Durante as observações referidas anteriormente, Ainsworth e os seus colaboradores (1978) verificaram que, durante o primeiro ano, os bebés inseguro-evitantes evidenciaram vivências de abandono e rejeição por parte da figura cuidadora, especialmente nas circunstâncias em que o sistema de vinculação estava mais fortemente ativado (como, por exemplo em contextos de doença ou perigo, etc.). Assim, o modo como as crianças evitam ou rejeitam a figura de referência é concebido como uma estratégia de desativação do comportamento de vinculação por receio de rejeição. Em função disso, a criança manifesta dificuldade em permitir proximidade afetiva, mostrando-se indiferente e ao mesmo tempo independente (Geddes, 2006).

### **1.2.3. *A vinculação insegura ambivalente/resistente.***

O terceiro padrão de vinculação, apresentado por Ainsworth (1978), descreve crianças inseguro-ambivalentes, com vivências caracterizadas por instabilidade e imprevisibilidade das figuras cuidadoras que demonstram ser menos responsivas às necessidades e à comunicação com os bebés. Estas figuras cuidadoras são menos rejeitantes em comparação às cuidadoras dos bebés evitantes. As crianças com este padrão caracterizam-se por apresentarem mais dificuldades de regulação emocional, expressão negativa e atitude de dúvida em relação à responsividade da figura de vinculação, oscilando entre aproximação e rejeição à mesma, devido à imprevisibilidade das suas atitudes (Cicchetti & Toth, 1995). Em função disso, estas crianças vivenciam uma preocupação excessiva de serem aceites e amados, o que pode conduzir a sua exigência constante de atenção (Bombér, 2011).

### **1.2.4. *A vinculação desorganizada.***

A atribuição desta classificação da vinculação é mais frequente em investigações com amostras de risco, constituídas por crianças/ jovens maltratados ou figuras maternas com doença mental ou alcoólicas (Carlson, Cicchetti, Barnett & Braunwald, 1989; Crittenden, 1988b; DeMulder & Radke-Yarrow, 1991; Jacobsen & Miller, 1999), ou ainda onde se notava um alto nível de conflito conjugal (Owen & Cox, 1997; Solomon & George, 1999). Este padrão descreve crianças com simultaneidade ou sequência de condutas contraditórias, posturas anómalas, movimentos despropositados e estereotipados, expressões de confusão, desorganização e sinais de medo e insegurança relativamente à figura parental (Soares, 2007).

As condutas contraditórias podem ser observadas, no momento em que a criança manifesta indiferença nas situações de reunião com a figura cuidadora e, seguidamente, uma ansiedade excessiva durante a separação. Caracterizam-se, igualmente, pelo facto de indicarem

que a criança experimenta ansiedade com a qual não é capaz de lidar, uma vez que a figura cuidadora é fonte de receio e, ao mesmo tempo, a única figura possivelmente protetora (van IJzendoorn, Schuengel, & Bakermans-Kranenburg, 1999). Além disso, estas crianças elaboram representações de si próprias como seres vulneráveis diante de circunstâncias assustadoras (Benavente, 2010). Manifestam-se, frequentemente, muito sensíveis a críticas, revelam atitudes desafiadoras e / ou submissas (Bombèr 2007; Geddes 2006).

Em suma, estas crianças / jovens são as que mais desafios apresentam para as instituições escolares, visto que as suas respostas adaptativas podem ser inesperadas e suscitam geralmente, junto dos agentes educativos, uma profunda dificuldade na gestão dessas mesmas respostas (Bombèr, 2011).

### **1.3. Os padrões de vinculação na Adolescência.**

A amostra do estudo aqui proposto situa-se na faixa da adolescência. Em função disso, supõe-se pertinente expor as mudanças que ocorrem ao nível cognitivo e emocional ao longo deste estágio desenvolvimental.

A adolescência é uma etapa do ciclo de vida humano assinalada por profundas mudanças fisiológicas, sociais, emocionais, cognitivas e psicológicas que são experienciadas de forma culturalmente específica (Monteiro & Santos, 1997).

Segundo Erikson (1976), a adolescência é caracterizada como um momento fundamental para o desenvolvimento do *self*, sendo que as modificações físicas, psicológicas e sociais conduzem o jovem a uma crise de identidade, cuja resposta favorece a consolidação da identidade adulta e, logo, evoca o desenvolvimento da identidade como uma missão principal da adolescência (Muuss, 2006).

A nível cognitivo, os adolescentes adquirem um novo e mais complexo grau de raciocínio que permite compreender os fenómenos de forma diferente, deste modo determinado

por uma maior autonomia e rigor de pensamento, interpretado pelo quadro teórico piagetiano como pensamento formal (Carretero & León, 2004).

É um período do qual resulta uma multiplicidade de alterações, na vida do sujeito, visto que representa um estágio de evolução entre a vinculação da infância (fundada com as figuras cuidadores) e a vinculação adulta (fundada com figuras externas ao meio familiar) (Fernandes, 2012). Conforme Ainsworth (1989), as alterações que sucedem no processo de vinculação durante este estágio devem-se, não exclusivamente à experiência social e emocional da adolescência, mas às modificações que advêm da dimensão cognitiva, biológica e neurofisiológica.

Esta etapa de grandes mudanças possibilita ao indivíduo que na infância necessitava de obter os cuidados de outras figuras de vinculação, a possibilidade de agora se constituir como uma figura vinculativa para outro. Conforme o indivíduo vai crescendo, busca uma maior autossuficiência e independência relativamente à família, onde as relações com os pares assumem uma nova relevância e passam a operar como uma relação significativa. Desta forma, a vinculação passa a integrar a categoria das relações que o adolescente estabelece com outras figuras, para além das parentais (Soares, 1996).

O convívio com as outras figuras vai possibilitar um alargamento do número das entidades de vinculação, sendo que as funcionalidades vinculativas são progressivamente, transportadas dos cuidadores para as figuras significativas, (tais como pares e/ou para o parceiro amoroso). Essas interações são elaboradas através de suporte psicológico muito privilegiado pelo adolescente (Bombèr, 2011). Perante as necessidades de vinculação e de exploração, as figuras cuidadoras representam uma base segura quando o adolescente é confrontado com circunstâncias de dificuldade, conservando-se como figuras de vinculação de reserva. Isto é, estão disponíveis quando preciso, mesmo quando o adolescente procura

desenvolver uma conexão com as figuras parentais, em que a busca de proximidade é evitada durante algum período (Bombèr, 2011).

Durante a adolescência, o sujeito começa a deslocar o comportamento de vinculação que adquiriu na infância, aos contextos sociais e de pares (Laible, Carlo & Raffaelli, 2000). O sujeito tende a justificar todas as experiências iniciais e acomodá-las às novas experiências da vida adulta (Mullis et al., 1999, citado por Malekpour, 2007).

O progresso da vinculação, na fase da adolescência, aparenta movimentar-se da dependência das figuras cuidadoras presentes durante a fase da infância, para uma autonomia face às mesmas, durante a fase da adolescência. Assim, os comportamentos de vinculação tornam-se, orientados a outras entidades tais como, por exemplo, os professores e pares (Alarcão, 2006), por consequência das capacidades cognitivas emergentes. (Colin, 1996, citado por Ribeiro & Sousa, 2002).

A vinculação é, portanto, estabelecida com uma ligação afetiva permanente que tem como objetivo a promoção dos comportamentos de autonomia na fase da adolescência e não como uma ligação que promove o comportamento de dependência (Bowlby, 1990).

#### **1.4. As consequências da qualidade da vinculação.**

##### **1.4.1 *Desenvolvimento neurológico.***

Nas últimas décadas tem-se assistido a uma alteração da visão de que as variáveis biológicas condicionam os comportamentos, para um novo paradigma que defende as interações entre biologia e meio ambiente (Cairns & Stoff, 1996; Cichetti & Curtis, 2006). Uma das primeiras deduções deste novo paradigma, que os estudos têm corroborado, refere-se à plasticidade neuronal (capacidades adaptativas do sistema nervoso central para alterar o seu próprio sistema estrutural e atividade). Esta qualidade do sistema nervoso possibilita o

desenvolvimento de mudanças estruturais em função da experiência e como modo de adaptação, quer às alterações quer a estímulos reforçados (Gomez-Pinilla, Choi & Ryba, 1999).

De acordo com a metáfora de Schore (1994), nos primeiros períodos de vida, a figura maternal é o ambiente do bebé, pelo que a qualidade da vinculação mãe-filho, no início de vida da criança, é um elemento fundamental ao nível do seu desenvolvimento neurológico. Ou seja, logo após o nascimento do bebé, decorre uma fase de gestação extra-uterina, em que a figura maternal “controla” alguns aspetos físicos da criança como o batimento cardíaco, a respiração, o nível de produção de proteínas e a função endócrina (Insel, 1997). Ainda de acordo com Schore (1994), neste período crítico de crescimento do cérebro há maior vulnerabilidade à presença de fatores ambientais desfavoráveis, como necessidades nutritivas e experiências afetivas interpessoais desajustadas, vivências estas que terão um resultado negativo marcante relativamente à saúde mental da criança (Schore, 2001b). De uma perspetiva do funcionamento do sistema nervoso, a relação íntima representa a regulação da sintonia biológica entre dois seres (Schore, 2001b), visto que o investimento da figura maternal no bebé irá permitir o progresso do cérebro da criança (Gibbons, 1998). Em contrapartida, reconhece -se que, em períodos críticos do crescimento, a privação de relação saudável tem efeitos nefastos sobre o comportamento e o crescimento neurobiológico dos sujeitos (Black, Jones, Nelson & Greengough, 1998).

A área cerebral mais atingida pela qualidade da vinculação é o córtex orbito-frontal que está associado aos exercícios de regulação homeostática, à apropriação das repostas emocionais (Habib, 2003) e à relação (Schore, 2001a). Esta área do cérebro está ligada a condutas humanas específicas, particularmente ao estabelecimento de relações sociais entre sujeitos, devido ao facto de estar articulada com o processamento de informações interpessoais (Schore, 2001a) e socio-emocionais, auxiliando as funções de vinculação, regulação corporal e dos estados emocionais (Schore, 2001b). Complementarmente, esta área integra-se na rede

responsável por dimensões tais como: a empatia e os estados emocionais, a identidade pessoal, a memória episódica e a aptidão do sujeito para lembrar o passado e planejar o futuro (Schor, 2001b).

De acordo com o quadro teórico psiconeurobiológico, existem correlações diretas entre a vinculação segura e a otimização de funções reguladoras eficientes, no lado direito do cérebro, definindo a criança com boa saúde mental. No entanto, as experiências traumáticas associadas à vinculação estão ligadas à ineficiência das funções reguladoras do lado direito do cérebro e à desadaptação ao nível mental (Schor, 2001b). As dificuldades ligadas a déficits na auto-regulação desta zona cerebral estão na base de limitações nas competências de controlo da intensidade e durabilidade dos afetos, nomeadamente os mais primitivos como, por exemplo, a ira, a vergonha, a ansiedade, a aflição, a tristeza e a exaltação (Schor, 2002).

Uma vinculação com padrão desorganizado parece estar ligada à hiperativação do sistema nervoso simpático, traduzindo-se num aumento do nível de corticotrofina que regula a atividade da adrenalina e da noradrenalina (Schor, 2001a; Ferreira, 2014). Outra consequência, a longo prazo e complexa, é a dissociação. Nestas situações, regista-se uma separação entre o estímulo externo e o universo interno da criança (Cozolino, 2013).

#### **1.4.2 *Desenvolvimento cognitivo.***

Inúmeras investigações têm comparado crianças com vinculação segura e com vinculação insegura, numa perspetiva cognitiva. Estes estudos evidenciam que as primeiras são mais competentes ao nível cognitivo (Cardoso, 2000; van IJzendoorn & van Vliet-Visser, 1988), mais inteligentes (Jacobsen, Edelstein & Hofmann, 1994), exibem melhor rendimento académico, melhores quocientes intelectuais, competências de leitura mais elevadas (Bus & van IJzendoorn, 1988a), assim como competências de resolução de problemas mais eficientes (Bolen, 2000).



Para além da correlação direta entre as variáveis cognitivas, a vinculação segura está relacionada com as qualidades pessoais propícias para promover o progresso cognitivo (Karrass & Braungart-Rieker, 2004). A vinculação segura tem sido relacionada a fatores tais como: elevada autoestima (Jacobsen, Edelstein & Hofmann, 1994; Jacobsen & Hofmann, 1997), energia, curiosidade (Lafuente, 2000), perseverança (Frankel & Bates, 1990), resiliência, autorregulação adequada, flexibilidade, melhor compreensão (Arend, Gove, & Sroufe, 1979), atitudes mais adequadas em circunstâncias difíceis e tendência para colaborar em contextos familiares ou pares (Matas, Arend, & Sroufe, 1978), menor propensão para a frustração, assim como para dificuldades de aprendizagem (Barrett & Trevitt, 1991).

Em referência às correlações entre vinculação e desenvolvimento cognitivo, um dos primeiros aspetos pesquisados foi a aprendizagem da leitura. Os autores Heard e Barrett (1982), apuraram que as crianças com vinculações não seguras começam a ler mais tarde do que as crianças com vinculações seguras. Os mesmos autores, no mesmo ano, apuraram que as crianças seguras revelavam pontuações mais elevadas em algumas dimensões da inteligência, como alguns pontos da Inteligência concreta e da Inteligência espacial. Durante o segundo e terceiro ano da criança, foi investigado o quociente de desenvolvimento, por meio dos instrumentos “Griffiths” e da “Escala de Stanford-Binet” (Bell, 1972) e, aos sete anos de vida, com “Matrizes Progressivas de Raven” (Jacobsen et al., 1994). Desse processo, resultou a evidência quanto aos melhores resultados apurados relativamente às crianças vinculadas seguramente, em comparação com as classificadas como desorganizadas ou ambivalentes e resultados menos evidentes quando comparadas com crianças evitantes. As crianças desorganizadas alcançaram classificações inferiores principalmente nas atividades de raciocínio dedutivo.

Conforme os autores Waters, Wippman e Sroufe, (1979) e Matas et al. (1978), as crianças com vinculação segura estão disponíveis para explorar o meio e relacionar-se com

outras figuras, sem ser apenas a figura maternal, por conseguinte, facilitando a vontade de adquirir novos conhecimentos, a curiosidade e a motivação para a resolução de problemas (van IJzendoorn, van der Veer & van Vliet-Visser, 1987). Em contrapartida, a confrontação com circunstâncias desconhecidas pode conduzir, em crianças não seguras, a sentimentos de ansiedade que impedem a exploração do meio (Bus & Van Ijzendoorn, 1988).

Outra dimensão estudada por Main (1991) foi a correlação entre a vinculação e a metacognição em crianças de seis anos. Mediante o estudo foi possível constatar que a vinculação segura se relaciona com uma metacognição mais elaborada (capacidade de reconhecer problemas, delinear estratégias e métodos de controlo tal como de avaliação dos resultados). O funcionamento metacognitivo refere-se ao conhecimento que cada sujeito tem sobre as suas capacidades cognitivas e capacidades dos outros, exercendo sobre elas o domínio e o autocontrolo que possibilita atingir um rendimento ótimo (Lafuente, 2000). Esta associação entre a qualidade da vinculação e a metacognição advém dos MID (De Ruiter & van IJzendoorn, 1993).

Ainda, segundo Bombèr (2011), a vinculação insegura está correlacionada com as seguintes dimensões: a) função executiva (alunos com dificuldades de organizar e interromper as ações, monitorizar, avaliar, planejar ações e pensar de forma mais abstrata); b) iniciação (alunos com dificuldade em iniciar trabalho ou uma tarefa com ou sem solicitações); c) memória de trabalho (alunos com dificuldade em recordar o que é conhecido ou foi aprendido recentemente); d) transições (alunos com dificuldade em mudar de atenção ou transitar entre focos ou tarefas diferentes); e) inibição de comportamentos inadequados (alunos com dificuldade em bloquear distrações ou controlar os seus impulsos).

#### 1.4.2.1 . Ansiedade, *stress* e aprendizagem.

Estudos, como já referenciados anteriormente, sugerem que a qualidade da vinculação da criança/jovem está relacionada com adaptação sócio-emocional e académica (Moss, St-Laurent, Dubois-Comtois & Cyr, 2005). Crianças com MID seguro revelam uma maior capacidade de autorregulação em contextos escolares, contrariamente ao que acontece às crianças com MID inseguros, mais especificamente crianças com uma vinculação desorganizada. (Moss et al., 1998).

Considerando, a natureza stressante que o contexto escolar pode acarretar, no plano educacional a capacidade de autorregulação e desativação do mecanismo de defesa, acaba por ser relevante, dadas as implicações de um e outro no processo de aprendizagem, na integração ou na inadaptação da criança/do jovem ao meio social escolar.

De acordo com Cozolino (2013), torna-se importante, que o cérebro se desenvolva num contexto de relações de apoio e de níveis baixos de *stress*. A ansiedade é uma emoção, uma resposta a uma sensação de perigo ou de medo face a uma situação ou a um contexto novo ou desconhecido. Embora sendo absolutamente normal, pode – em determinadas circunstâncias – evoluir para um sentido em que deve suscitar preocupação por parte dos educadores. Isso acontece quando essa emoção não é controlável pela criança/pelo jovem o que, consequentemente, provoca ações de evitamento que perturbam a sua vida social e escolar. O *stress* é uma reação hormonal do organismo, com correlatos físicos, emocionais e mentais. Resulta de situações profundamente complexas e exigentes e não raras vezes é de difícil apreensão por quem o vivencia. As competências de comunicação, ainda incipientes, nas crianças mais novas tornam, por vezes, quase impossível a sua verbalização. Estas duas dimensões – tão bem expressas por Münsch, no famoso quadro “O Grito” - podem, isoladamente, ou a par, constituir fatores de inibição da aprendizagem.

Em junho de 2012, num estudo publicado pela revista *Journal of Neuroscience*, investigadores da Universidade de Wisconsin-Madison, demonstraram que o *stress* pode afetar a memória das crianças quer no espaço, memória responsável pela captura do meio-ambiente e do enquadramento, quer no curto-prazo. O estudo, envolveu crianças dos 9 aos 14 anos e registou ainda, de forma documental, imagens por ressonância magnética (IRM) de cada aluno. A ansiedade interrompe a tarefa de exploração e impede a tomada de riscos adequados para esse fim. Pode ser desencadeada por inúmeros sinais conscientes ou inconscientes e tem a capacidade de modificar a conduta, os pensamentos e os sentimentos. Os efeitos fisiológicos resultantes do *stress* são especificamente importantes para a aprendizagem, pelo facto de quase todos eles impactarem, de forma negativa, em alguma vertente da atenção, da concentração e da memória (Cozolino, 2013).

Especificamente ao nível anatómico, o hipocampo é essencial para codificar e armazenar memória e aprendizagem consciente (Zola-Morgan & Squire, 1990). O hipocampo desempenha igualmente um papel principal na organização de informações espaciais e temporais e contribui para a aptidão de fazer inferências a partir da aprendizagem prévia em novos casos (Edelman, 1989; Sherry, Jacobs & Gaulin, 1992). Porém, esta mesma estrutura é extremamente sensível às consequências negativas do *stress*, produzindo hormonas que provocam a degeneração dendrítica, morte celular e atividade inibidora (Kim & Diamon, 2002; Watanabe, Gould, & McEwen, 1992). Em razão disso, as crianças tal como os adultos que exibem *stress* crónico, possuem um hipocampo morfologicamente menor, o que se associa às dificuldades de memória de curto prazo e aprendizagem. (Bremner et al., 1993, Gilbertson et al., 2002).

A amígdala cerebelosa tem um papel fulcral no que concerne ao desencadeamento bioquímico da resposta de alarme (luta ou fuga) que a torna importante para o processamento de memória, autorregulação e vinculação. Realce-se que a amígdala é a estrutura responsável

pela síntese da norepinefrina. Esta, por sua vez, ativa o sistema nervoso simpático, cuja função é melhorar a atenção no perigo, enquanto ações como a concentração na aula ou a aquisição de novas informações são deixadas para segundo plano. As conexões formadas entre os neurónios registam a aprendizagem na memória. Então, quando os alunos aprendem, os perfis e os padrões das conexões dendriais são alterados para armazenar novas informações (Bombér, 2011). Assim, em casos de *stress* extremo, é libertado cortisol. Este é constituído por hormonas catabólicas (provocam compostos bioquímicos complexos a ser transformados em energia imediata, inibindo a síntese de proteínas das quais depende o crescimento neural e o sistema imunológico). Deste modo, é inibida a formação de novas conexões sinápticas e, consequentemente, a aprendizagem (Cozolino, 2013).

Assim, a relação entre amígdala e hipocampo é extremamente relevante para a aprendizagem humana, visto que, na presença de ansiedade ou medo, a amígdala liberta altos níveis de norepinefrina e cortisol que inibem a ativação do hipocampo responsável pelas novas aprendizagens (Kimble, 1968; Marr, 1971). Resumidamente, a aprendizagem depende da construção de novos dendritos e alterações na conexão neuronal, pelo que se conclui que, a aprendizagem ótima requer a ativação e o equilíbrio adequados da amígdala e do hipocampo (Hardingham, & Bading, 2003; Parsons, Stöffler & Danysz, 2007).

### **1.4.3 *Desenvolvimento socio- emocional.***

Diversos estudos têm registado a associação entre a vinculação e a competência socio-emocional (Laible, 2004; Fisher, 2007):

- a) às competências sociais e ao desenvolvimento moral (Bolen, 2000; Guttman-Steinmetz & Crowell, 2006);
- b) ao *coping* (Bolen, 2000; Kerns, Abraham, Schlegelmilch & Morgan 2007);

c) à interação no grupo (Booth-Laforce, Oh, Kim, Rubin, Rose-Krasnor & Burgess, 2006; Verschueren & Marcoen, 1999; Verschueren, & Marcoen, 2005);

d) à resiliência (Bolen, 2000; Smeekens, Riksen-Walraven & Van Bakel, 2009);

e) à empatia (Thompson, 1999; van der Mark, van IJzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 2002a);

f) ao autocontrole emocional (Berlin & Cassidy, 2003; Guttman-Steinmetz et al., 2006; Kerns et al., 2007);

g) à adaptação académica (Smeekens, Riksen-Walraven & Van Bakel, 2009; Machado, 2007);

h) à violência (Booth, Rose-Krasnor & Rubin, 1991; Ooi, Ang, Fung, Wong & Cai, 2006; Page & Bretherton, 2003; Stacks, 2007);

i) ao desenvolvimento social positivo (Clark & Symons, 2009);

j) aos contactos sociais com os pares (McElwain & Volling, 2004; Natsuaki, Cicchetti & Rogosch, 2009)

e k) a qualidade da relação com outras figuras adultas, sem ser apenas a figura cuidadora.

A investigação das correlações entre a vinculação e o desenvolvimento socio-emocional requer que se pondere a influência do *self* e dos MID em todo o processo de aprendizagem de competências relacionais. O construto do *self* é imprescindível em múltiplos quadros de desenvolvimento e, inclusive, para o quadro concetual da vinculação. Na investigação de Verschueren, Marcoen e Schoefs, (1996) foram confirmadas as correlações entre os MID de vinculação, a aceitação dos pares, o comportamento pró - social e o *self*. Neste estudo, foram ainda constatadas relações entre as representações positivas do *self* e as competências intelectuais e físicas, o grau satisfatório de aceitação pelos pares e a adaptação ao contexto escolar, assim como reduzidos problemas de conduta.

Bronson (1975, citado por Waters, Wippman, & Sroufe, 1979), confirmou que as crianças seguras exibiam maiores possibilidades de serem selecionadas como líderes entre os colegas do que as inseguras. Para mais, as primeiras eram mais “benévolas” comparativamente às crianças da mesma idade e mais solicitadas por elas. As crianças ambivalentes implicavam-se em relações recíprocas menos adequadas. As crianças com vinculação ambivalente e evitante eram foco de uma maior quantidade de reações negativas por parte dos colegas, em comparação às seguras (Waters, Wippman, & Sroufe, 1979).

Outra das áreas exploradas no campo das implicações da vinculação no desenvolvimento socio-emocional foi a dos problemas de conduta. Uma das principais investigações neste campo foi dirigida por Moss, Rousseau, Parent, St-Laurent e Saintonge (1998), concluindo que as crianças não seguras exibiam maior possibilidade de manifestar problemas de conduta em comparação às crianças seguras.

Estes resultados estão, ainda, de acordo com as conclusões de outras investigações que demonstraram a existência de correlação entre crianças com padrão desorganizado e os problemas de conduta. (Lyons-Ruth, Alpern, & Repacholi, 1993; Moss, Parent, Gosselin, Rousseau & St-Laurent, 1996; Moss et al., 1999; Solomon, George & De Jong, 1995; Speltz, Greenberg & DeKlyen, 1990; Fearon, Bakermans - Kranenburg, Van IJzendoorn, Lapsley & Roisman, 2010).

A investigação realizada por Moss e colaboradores, em 1998, foi a primeira a associar a vinculação desorganizada a problemas de externalização e internalização. Nos jovens ambivalentes, os investigadores notaram níveis clínicos de problemas de externalização, ao mesmo tempo que as crianças evitantes apresentavam níveis mais elevados de problemas de internalização (Moss, et al., 1998).

Por conseguinte e de acordo com os estudos supra-mencionados, podemos concluir que a vinculação é a base para a regulação emocional (Sroufe 1996, citado por Vaz, Martins, &

Martins, 2008). Esta, é essencial para assumir desafios no contexto escolar. As crianças inseguras têm menos competências de *coping* e estão menos predispostas para assumir tarefas aparentemente frustrantes, mostram-se menos aptas a conversar sobre conteúdos emocionais sem frustração e respondem, de forma negativa, a situações novas no contexto escolar (Sroufe 1996, citado por Vaz, Martins, & Martins, 2008).

A aprendizagem é resultado da aquisição de objetos novos e não familiares ou informação de forma construtiva. Se o jovem não possui competências suficientes de regulação emocional tal pode conduzir à ansiedade e à incapacidade de se envolver com a novidade ou a aprendizagem. Em vez de responder aos objetivos que um docente define, os jovens ansiosos respondem às possíveis ameaças à sua própria segurança que esses desafios podem constituir. Crianças que são sistematicamente expostas à ansiedade, no início do seu desenvolvimento, podem apresentar-se em risco de ativação acentuada da amígdala, o que pode conduzir a problemas crónicos a nível da atenção e do pensamento (Blair, 2001).

### **1.5. Contributo complementar à compreensão da vinculação.**

Consideramos relevante abordar brevemente o seguinte paradigma teórico: Terapia Focada na Compaixão (TFC), no sentido de tornar este estudo mais rico e mais claro num panorama psicológico alargado.

A Terapia Focada na Compaixão (TFC), um recente modelo inserido no campo das terapias cognitivas. Tem como fundamentos científicos os modelos evolucionistas, a teoria da vinculação e a neurofisiologia, incorporando técnicas cognitivo-comportamentais (Gilbert, 2010; Barbosa & Borba, 2010).

O modelo TFC sugere que o cérebro humano integra três sistemas principais de comando /regulação das emoções e que possui, a funcionalidade de regular as motivações/mentalidades sociais: a) sistema de ameaças e autoproteção: a função desse sistema



é reconhecer/identificar rapidamente as ameaças. Sentimentos como ansiedade, raiva ou nojo são despoletados e alastram pelo corpo, alertando e estimulando a ação contra a ameaça (lutar, fuga, imobilização), como estratégia de autoproteção através da produção de cortisol. Este sistema opera com redes cerebrais específicas, incluindo a amígdala (esta área está envolvida na aquisição, no processamento e na conservação de informação);

b) sistema de procura de recursos e de recompensas (*drive*) tem como função proporcionar um sentimento positivo para orientar, motivar e estimular a procura de recursos (por exemplo: comida, convívio social, status social e recursos materiais) determinantes para sobreviver e crescer, por intermédio da libertação de dopamina, hormona essencial para “*drive*” responsável, a título de exemplo por “apaixonar-se”, “passar o ano”, “ganhar um prémio.

c) sistema de ligação, contentamento e segurança (*soothing*). Permite um certo estado de tranquilidade, positivo e calmo, que auxilia a restaurar o equilíbrio (sistema ameaça/autoproteção) tranquilizando o sujeito e vital para o bem-estar (Gilbert, 2010). Este sistema está profundamente relacionado com os modelos de vinculação. A ligação com o cuidador é fator-chave na regulação biopsicológica do sujeito sendo que quando esta relação está baseada em memórias afetivas de vinculação segura, promove a elaboração de um *self* seguro, em que o próprio pode agir como instância tranquilizadora quando não está concentrado na ameaça ou na procura de recursos. Este sistema distingue-se dos outros pela ausência de euforia ou de ameaça, dado que, quando este sistema se encontra ativado, o sujeito sente-se seguro, satisfeito e ligado aos outros. A vinculação segura integra uma estratégia inata para a regulação emocional. Uma criança com vinculação segura pode, rapidamente, evocar, em situações de stress, memórias emocionais que funcionam como um mecanismo de auto- tranquilização (sentimento de segurança), ao longo do percurso de vida. Este estado, inclusivamente, traduz-se numa atitude de exploração ao meio, maior criatividade na resolução de problemas e proximidade com os outros (Gilbert, 2005; Mikulincer, Shaver, Gillath, & Nitzberg, 2005).

Em contrapartida, os sujeitos que não alcançaram a formação apropriada de vínculos seguros manifestam mais frequentemente a desativação do sistema de ligação (*soothing*) e ativação do sistema de defesa/autoproteção que pode tornar hiper-reativo (estado de alerta constante). Na presença deste quadro, reconhecemos a relevância da vinculação na formação dos estados de segurança ou alerta e o seu contributo para o desenvolvimento da regulação emocional (Baldwin, 2006; Gilbert, 2005a, 2005b) em situações de ansiedade e stress. A teoria focada na compaixão postula a promoção e o desenvolvimento de uma mente compassiva, primordial para a regulação emocional, especificamente para jovens com pensamentos autocríticos (característicos comuns na vinculação desorganizada), através da psicoeducação e *mindfulness*. O foco desta terapia é equilibrar a ação dos sistemas de regulação emocional, estimulando a ativação do sistema contentamento/segurança/ligação. Ao promovê-lo procura-se ampliar a aptidão de auto - relaxar, auto compaixão e compaixão em relação aos outros, reduzindo o sentimento de auto- crítica (Gilberto,2005). Ao atuar no sistema contentamento/segurança/ligação, conduz a desativação do sistema de alerta (reduzindo os níveis de cortisol), favorecendo a regulação emocional, fundamental para as funções cognitivas e executivas da aprendizagem que são responsáveis pelos modos de processamento de informação. Como referido anteriormente a aprendizagem é apenas possível em estados de níveis baixos de cortisol (Hayes, Luoma, Bond, Masuda & Lillis, 2006).

## **Capítulo II. Vinculação na sala de aula**

### **2.1. A influência dos processos de vinculação na aprendizagem.**

A teoria da vinculação e subsequente investigação sugerem que a natureza de uma relação significativa, na primeira infância, é um fator relevante na formação da resposta do aluno à aprendizagem. Esta compreensão ajuda a aprofundar o entendimento do significado do comportamento das crianças no contexto educativo e a assinalar que modelo de resposta e intervenção podem ser efetivos (Bergin & Bergin, 2009; Bombèr, 2007; Geddes, 2006).

A experiência educacional envolve uma capacidade de relacionar-se com o professor e a tarefa educacional, o que implica um desafio e a incerteza de "não saber algo" (Geddes, 2006). Na situação de aprendizagem, relacionamentos, tolerância à incerteza e tarefa estão relacionados (Geddes, 2006). A aprendizagem inicia-se com o envolvimento de objetos do mundo exterior, através da brincadeira e da presença de uma figura significativa (Winnicott, 1964). A competência de envolver-se com objetos externos, com curiosidade e criatividade, é a base da competência de comprometer-se na aprendizagem. Em cada uma dessas circunstâncias, é fundamental tolerar a frustração e a dúvida de "não saber" até que seja percebido (Geddes, 2006). Esta é a experiência que o estudante transfere para a tarefa educacional e a natureza dessa experiência afetará, possivelmente, o envolvimento (Geddes, 2006). Para certos estudantes, esta experiência caracterizada por dimensões de tranquilidade e de apoio que contribuem para moderar o hemisfério direito, envolvido por palavras e segurança, está relativamente ausente. A incerteza pode ser vivenciada como uma ansiedade esmagadora e tolerar a dúvida de "não saber", torna-se uma ameaça intolerável (Geddes, 2006).

Na sala de aula, a tarefa educacional é uma parte indispensável para a aprendizagem. O professor concebe a tarefa educacional e envolve o aluno ao descobrir um objeto com o qual ainda não está familiarizado ou que não está entendido (Geddes, 2006). A prática dos docentes é ocupada em saber como facultar esse conhecimento e essa experiência aos discentes,

cativando-os, simultaneamente, nas suas aptidões para serem curiosos e interessados na descoberta.

A tarefa implica confiar no docente para tolerar a incerteza e para resolver a desordem, dentro de um espaço seguro. Consequentemente, o docente e a sala de aula apresentam-se como uma base educacional segura (Geddes, 2006).

Para que o sucesso académico, aconteça, o aluno tem de sentir-se em segurança, permitindo ao cérebro incorporar as novas aprendizagens (Geddes, 2006).

### ***2.1.1 A relação tarefa-aluno-professor na vinculação segura.***

O padrão seguro, em idade escolar, prevê a expressividade emocional espontânea e apropriada para cada caso. Para Granot e Mayseless (2001), a relação com o professor é normalmente apresentada como estável, meiga, acessível e de confiança, as crianças são capazes de estabelecer outras relações significativas e mostram-se aptas para resoluções positivas. Simultaneamente, exibem a curiosidade necessária para usufruir, ao máximo, das oportunidades de aprendizagem e, por esse motivo, geralmente alcançam o seu potencial académico (Bergin & Bergin, 2009; Geddes, 2006).

A investigação indica que o aluno com vinculação segura pode relacionar-se tanto com o professor como com os outros e com a tarefa educacional, o que representa uma dinâmica fluida entre o envolvimento com o professor e o envolvimento na tarefa (Bombér, 2006).

Em contrapartida, os alunos de vinculação insegura, revelam uma versão “distorcida” desta relação. Isso exprime uma expectativa diferente relativamente ao docente e à resposta à tarefa educacional, assimilada pelo aluno com sua própria experiência de vinculação (Geddes, 2006). O equilíbrio na relação entre o estudante, o docente e a tarefa pode ser perturbado por experiências (anteriores) que afetam as expectativas do professor assim como o comprometimento na tarefa.

### ***2.1.2 A relação tarefa-aluno-professor na vinculação insegura evitante.***

Esses jovens, segundo Erickson et al. (1982), foram caracterizados como hostis, socialmente isolados e / ou desconectados. Podem vivenciar um conflito intenso entre a vontade e o receio da aceitação física e a autorrepresentação de serem intangíveis ou odiosos (Hopkins, 1987), ou seja, existe propensão para temer a dependência e o desejo de adotar a autonomia como defesa.

Complementarmente, Sroufe (1983) reparou que estes alunos mostram uma raiva subjacente à relação com a fonte (figura maternal). No entanto, esses afetos de raiva tendem a ser direcionados a objetos (Sroufe 1983, Bretherton, 1985). Em idade escolar, isto pressupõe que as crianças que aparentam ser independentes dos seus professores e procuram responder às suas necessidades por conta própria, não adquiriram a capacidade de confiar. São, ainda, focadas para as tarefas e revelam-se emocionalmente distantes. (Bergin & Bergin, 2009; Geddes, 2006).

Quanto à relação estabelecida entre aluno, docente e tarefa (Geddes 2006), nesta circunstância, o foco destes alunos é a tarefa, recusando a necessidade da relação estudante-professor (Hughes, Bomber, Brisch, & Perry, 2009). A tarefa funciona como uma barreira de segurança emocional entre o aluno e o professor (Geddes, 2006). Tal sugere que as crianças precisam de ser autónomas e independentes do professor. Além disso, independentemente da aparente indiferença, esses alunos estão muito ansiosos, e evidenciam sinais de pressão por não quererem admitir que necessitam de auxílio. (Hughes, et al., 2009). Adicionalmente, podem estar em risco de desenvolver condutas compulsivas, pois têm uma forte necessidade de sentir que têm um elemento de controle sobre o seu mundo (Geddes, 2006).

A prática pedagógica com estes alunos, implica voltar-se para a tarefa como foco da intervenção. A relação entre o aluno e o professor fica, assim, assegurada pela mesma ou, em ambientes altamente estruturados, através de atividades com regras e resultados claros,

suscitando uma proximidade maior sem desencadear alarme e reação defensiva face ao professor. O professor pode, ainda, suavizar as “defesas” destes alunos desenvolvendo trabalhos em pares em grupos. Desse modo, através da presença de outras crianças, modera a “intensidade” da sua presença, partilhando o foco de atenção. A sensibilidade do professor ao compreender essa necessidade de autonomia dos alunos nas funções, pode ajudar a integrar a cognição e a função emocional e, assim, facilitar a aprendizagem, em vez de mantê-las separadas em detrimento desta (Geddes, 2006). A compreensão do professor sobre o comportamento do aluno pode transformar a tarefa numa ponte que os conecta, em vez de um dispositivo que os separa (Salzberger-Wittenberg, Henry & Osborne, 1983).

### ***2.1.3 A relação tarefa-aluno-professor na vinculação insegura ambivalente.***

Erickson, Sroufe e Egeland (1985) descreveram esses jovens como tendo dois géneros diferenciados de resposta em cenário escolar. Podem apresentar-se como impulsivos e ansiosos ou desamparados e receosos. A conduta destes estudantes é dominada pela incerteza de que as suas necessidades de vinculação serão atendidas e pela ambivalência expressa como comportamento de dependência “*clinging*” e controle, com o propósito de otimizar as suas possibilidades e de obter uma resposta (Gerhardt, 2004).

Os alunos ambivalentes são ansiosos e têm tendência para apegar-se ao professor. Podem tentar assumir o seu papel, ignorando o exercício como se fosse uma intrusão no espaço entre eles (Geddes, 1999). Em idade escolar, são facilmente descritos como “frustrados” e podem apresentar-se tanto como dependentes ou rejeitantes relativamente a um professor. Para além disso, podem ainda exibir atitudes que são, frequentemente, caracterizadas como imaturas, revelando comportamentos contraditórios, por vezes agressivos, manifestando, desse modo, dificuldade em estabelecer relações com os pares (Bergin & Bergin, 2009; Bombèr, 2007; Geddes, 2006).

Na relação tarefa-aluno-professor (Geddes 2006), o foco destes estudantes é o relacionamento docente-estudante em detrimento da tarefa educacional (Bombér, 2006). Em termos de aprendizagem, esses jovens evidenciam rendimentos fracos, dado estarem pouco atentos às instruções pedagógicas. Para estes jovens, a tarefa educacional é uma ameaça, uma vez que envolve a divisão e a separação da figura adulta (Hughes, et al., 2009), razão pela qual a sua conduta pode ser descrita como constante procura de atenção.

Para o docente, reconhecer a ansiedade de separação do aluno ajuda a compreender o comportamento e colocar essa informação em prática. A título de exemplo, o docente pode fazer comentários explícitos, o que pode ser reconfortante, manifestando ao aluno que o docente o considera. A vulnerabilidade, para esses alunos, está nos desafios da separação e do medo de ser "esquecido", desencadeando uma intensa reação de apego e dependência. Todavia, esses estudantes podem triunfar na escola, onde adultos confiáveis e consistentes, promovem o potencial da criança/jovem para separar-se e, através do comprometimento na tarefa, experimentar e desenvolver a sua autonomia (Geddes, 2006).

#### ***2.1.4 A relação tarefa-aluno-professor na vinculação desorganizada.***

Enquanto as crianças evitantes ou ambivalentes desenvolveram modelos ou respostas consistentes, as crianças desorganizadas não aparentam desenvolver um modelo consistente de resposta e parecem não ter estratégias consistentes para lidar com o stress (Bombér, 2006).

Estes alunos estão em alerta constante quanto às ameaças, o que leva ao desenvolvimento da reatividade do hemisfério direito que domina a função de pensamento do hemisfério esquerdo (Schoore, 1994). Como repercussão, o desenvolvimento da capacidade de pensar é reduzido. O comportamento desajustado revela uma incapacidade de integrar emoções e pensamentos, que tem efeitos profundos para a aprendizagem (Geddes, 2006). Na sala de aula, estes alunos exibem níveis elevados de ansiedade, são distraídos, têm falta de confiança

na autoridade das figuras adultas (incapazes de consentir ser ensinados e / ou incapazes de admitir que o docente sabe mais do que eles). A tarefa surge como um desafio aos seus receios de incompetência, suscitando um sentimento de humilhação e rejeição da mesma (Geddes, 2006). Manifestam-se, frequentemente, muito sensíveis a críticas, revelam atitudes desafiadoras e / ou submissas (Bombèr 2007; Geddes 2006). O relacionamento com o professor é afetado pela ausência de confiança e a tarefa é sentida como uma ameaça para o seu autoconceito académico que é, desde logo, muito frágil (Bomber, 2006).

No que respeita, a relação tarefa-aluno-professor, estes estudantes não estão comprometidos com qualquer relação ou tarefa educacional. São estudantes que se sentem, frequentemente, incapazes, podendo expressar comportamentos considerados destrutivos (indisciplina) pelas mesmas razões (Hughes, et al., 2009).

## **2.2 Escola/Professores como base segura para os alunos e a indisciplina.**

A escola é o local no qual as crianças e adolescentes passam uma significativa parte do seu tempo diário e onde enfrentam amplos desafios socio-emocionais (Verschueren, Doumen & Buyse, 2012). Como resultado, o sucesso escolar pode ser prejudicado por inúmeros fatores tais como; dificuldade nas relações interpessoais, incapacidade de tolerar a frustração ou a incerteza e baixa autoestima (Geddes, 2006).

De acordo com Strecht (2000), alunos com dificuldades de relacionamento interpessoais, podem desencadear, junto das instituições escolares um conjunto de conflitos resultantes da indisciplina e de problemas relacionados com a conduta dos alunos, o que causa dificuldades no modo como o professor gere as aulas, comprometendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem. Por problemas disciplinares, entende-se qualquer manifestação



comportamental que se desvie das normas adotadas por uma determinada entidade (Raposo, 2002).

É amplamente assumido como o modelo de vinculação insegura atua como um fator de risco e não apenas causa singular para problemas de comportamento (Cicchetti, Toth & Lynch, 1995; Greenberg, Speltz & DeKlyen, 1993; McCartney, Owen, Booth, Clarke-Stewart & Vandell, 2004). A insegurança eleva a vulnerabilidade do aluno ao stress contextual e, conseqüentemente, a problemas socio-emocionais, enquanto a segurança desempenha um papel protetor. De facto, Sroufe, Fox & Pancake (1983) e Erickson, Sroufe & Egeland (1985) concluíram, nos seus estudos, que crianças com vinculação insegura, eram avaliadas pelos professores como alunos que manifestavam mais problemas de comportamento, o que constitui um fator de risco para o sucesso escolar. Destacando, ainda os numerosos estudos que confirmam a correlação entre a vinculação desorganizada, a agressividade e a indisciplina (Lyons Ruth, Alpern & Repacholi, 1993; Anan & Barnett, 1999; Booth, Rubin & Rose-Krasnor, 1998; McCartney et al., 2004).

A investigação de Minnesota (Sroufe, 1983, citado por Sroufe, 2005) averiguou que a vinculação segura entre as figuras cuidadoras e as crianças/jovens estava correlacionada a várias dimensões relevantes para o sucesso escolar. Essas dimensões incluem (1) aceitar desafios, (2) capacidade social, (3) regulação emocional, (4) condutas de transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e (5) psicopatologia e delinquência. Essas evidências foram sustentadas por estudos posteriores (Bergin & Bergin, 2009).

Assim sendo, pode daqui inferir-se que as origens e as dimensões plurais do fenómeno designado como “indisciplina” são melhor compreendidas e explicadas através do conhecimento acerca dos diversos modos de vinculação.

O modelo de vinculação propõe que os principais resultados associados à vinculação segura no contexto escolar são: a) capacidade de tolerar a frustração e a incerteza; b) sentimento

de auto- respeito; c) capacidade de relacionar-se com os outros e d) autoconfiança. Trata-se de aspetos que apoiam o envolvimento positivo na aprendizagem e na inclusão social (Geddes, 2006). As crianças com vinculação segura com os pais/cuidadores antecipam relações seguras com os professores, por outras palavras, estas crianças facilitam o desenvolvimento de ligações positivas envolventes (Howes & Hamilton 1992a, Howes & Smith, 1995, Kontos, 1995).

Nesta perspetiva, a vinculação apresenta pelo menos duas funcionalidades importantes na sala de aula: 1) proporciona sentimentos de segurança, para que os alunos possam explorar e 2) constitui a base para a competência de socialização (Bergin & Bergin, 2009).

Este quadro teórico conduz, deste modo, à conclusão de que a escola/professores como base segura para os alunos representa uma resposta fundamental para a resolução dos “problemas” disciplinares (Bombér, 2011).

### **2.3 Relação Professor – aluno.**

De acordo com Mello e Rubio (2013), a aprendizagem está dependente de aspetos que vão além da prática de ensinar, de adotar técnicas novas e criativas. Segundo estes autores, o vínculo é decisivo para o processo de aprendizagem (Goldani, 2010). Professor e aluno precisam estar numa relação construtiva de diálogo e colaboração, para que a aprendizagem se torne possível e agradável (Francisco & Araújo, 2014).

Para Vygotsky (1994) é através da interação com as outras pessoas que a criança integra os conhecimentos culturais. Ao salientar a relevância das interações sociais, enfatiza o modo como a internalização de pontos fundamentais para o processo de ensino se constrói a partir da intervenção de uma interação intensa entre os sujeitos. A relação professor- aluno é pois, um dos principais elementos das aprendizagens dos estudantes, podendo facilitá-las ou dificultá-las. Alguns autores recomendam que o aperfeiçoamento das relações entre professores e alunos

pode ser um percurso determinante e menos dispendioso para otimizar o sucesso dos estudantes (Lopes & Silva, 2010).

### ***2.3.1 O professor enquanto figura de vinculação.***

Várias investigações (Bergin & Bergin, 2009; Malekpour, 2007; Rydell, Bohlin & Thorell, 2005) demonstram que uma vinculação segura produz efeitos positivos na vida dos jovens fora do contexto familiar, particularmente na escola, no sentido em que os prepara e encoraja a explorar o mundo e a iniciar novos vínculos de confiança. Neste enquadramento, alguns autores (Riley, 2010; Sierra, 2012; Verschueren & Koomen, 2012) entendem o professor como uma figura de vinculação adicional que, em certas situações, pode passar a representar uma função muito mais protetora do que o habitual. A qualidade desse vínculo, a par da relação com as figuras cuidadoras, tem sido sinalizada como determinante para o sucesso académico dos alunos (Martin, Marsh, McInerney, Green & Dawson, 2007), para a sua adaptação ao contexto escolar (Baker, Grant & Morlock, 2008), para a boa clima dentro da sala de aula (Riley, 2009) e para relações saudáveis entre pares (Verschueren et al., 2012). A relação entre professor e aluno pode, inclusivamente, desempenhar um papel significativo como fator protetor relativamente a jovens com dificuldades escolares, crises familiares ou em risco (Hamre & Pianta, 2005; Kennedy, 2008).

Atualmente (Silva & Lopes, 2015; Lopes, 2017) têm sido, cada vez mais considerados os elementos afetivos entre professor e estudante e as suas diversas consequências na vida deste, o que contribui para que o professor comece a ser valorizado como uma figura afetiva significativa na vida das jovens.

### **Capítulo III. Os percursos curriculares alternativos**

#### **3.1 Definição e delimitação conceptual dos Percursos Curriculares Alternativos.**

Após a adesão de Portugal à União Europeia, em 1986, entendeu-se que, no âmbito da Educação, deveriam ser reforçadas as políticas que intervêm na prevenção do insucesso e da desistência escolares como principal motor de promoção, para todos, de uma educação para a vida ativa (Coimbra & Fernandes, 2013). Em 1990, “A Declaração Mundial sobre Educação para Todos” referia que devia ser adotado um compromisso no sentido de reduzir as desigualdades no acesso à educação. Esta declaração valorizou as práticas educativas que propunham métodos ativos e participativos, enfatizando que estes são relevantes para a aprendizagem e o reconhecimento das potencialidades dos estudantes (JONTIEM, 1990). Nesta perspetiva, em 1996, no “Ano Europeu da Educação e Formação ao longo da Vida”, foi decretada, ao abrigo dos artigos 2 e 7 da lei nº 46/81, a oferta de Currículos Alternativos, de acordo com o Despacho n.º 22/SEEI/96 de 19 de junho de 1996. Nele se determina que as instituições educativas tenham condições para a implementação de pedagogias diferenciadas, adequando-as às necessidades de cada estudante, através das ofertas educativas e de formação profissional.

Tendo em consideração as orientações para a estruturação curricular do ensino básico, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro prevê reforçar a articulação entre os três ciclos, a apreciação das aprendizagens (conhecimento, competências, posturas e valores) e as aptidões a desenvolver pelos estudantes durante o ensino básico (tal como prescrito na Lei de Bases do Sistema Educativo). Recomenda, ainda, algumas estratégias de combate à exclusão e desistência escolar, tais como: a adequação do currículo ao meio de cada instituição escolar e o seu desenvolvimento de acordo com as características dos estudantes de cada turma; a diversificação das ofertas formativas; os currículos alternativos e os cursos de educação e

formação indicados para jovens e adultos que não detenham a escolaridade básica (Pereira, 2014).

A composição do currículo é um percurso dinâmico de reelaboração perante as necessidades do progresso pessoal e social dos estudantes (Repolho, 2010).

Os PCA constituem uma oferta formativa que proporciona respostas alternativas adaptadas à diversidade de situações que não encontram solução no ensino regular. Estes currículos destinam-se a lidar com e a contribuir para solucionar o problema do insucesso reiterado e do abandono académico, evitando a extensão e a repetição de casos problema. São constituídos por um leque de disciplinas de formação geral e específica que possibilita a aquisição de instrução e a promoção de competências nos domínios tecnológico, científico, artístico e desportivo (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, art.º 18, ponto 1, p. 158).

Esta medida destina-se a grupos específicos de estudantes do ensino básico (2º e 3º ciclos), com idade até aos 15 anos, que apresentam os seguintes requisitos: a) situações de insucesso académico repetido; b) problemas de inserção no contexto escolar; c) risco de exclusão social ou abandono escolar e d) referência a restrições na aprendizagem como uma elevada desmotivação, elevada abstenção e ausência de perspetiva temporal (Despacho Normativo n.º 1/2006).

Em síntese, os PCA constituem um grupo “especial” dentro da escola, na medida em que os alunos nele inseridos seguem um currículo com características diferentes cuja concretização requer também estratégias pedagógicas diferentes por parte dos professores. No âmbito de uma turma de PCA, a tarefa do professor, entendido como formador, é multifacetada, exigindo competências de adaptação e criatividade face a situações mais “inesperadas” e a criação de um clima positivo de aprendizagem e cidadania. Intervir no quadro desta realidade multifacetada implica considerar dimensões até agora relativamente negligenciadas e /ou até

ausentes das discussões sobre didática e pedagogia. A dimensão relacional surge, então, como fator preponderante a ter em conta no âmbito descrito (Bombèr, 2011)

### **3.2 O rendimento escolar**

O modo como o rendimento escolar é definido, é muito diverso consoante os autores (Byrne, 1996). Contudo, a par do conceito de rendimento escolar, é importante situar os de sucesso e de insucesso académico. O sucesso escolar, segundo Marujo (1998, citado por Oliveira, 2013) não se refere apenas às classificações positivas dos estudantes que permitem a sua progressão, mas inclui o gosto pela aprendizagem e pela ambição escolar e profissional. Por outro lado, a definição proposta pelo Ministério da Educação (1995) à Comissão Europeia (PEPT 2000), descreve o insucesso escolar como a incapacidade que o estudante revela em obter os objetivos globais determinados para cada ciclo de ensino. Rovira (2004), salienta que o insucesso escolar tem, no mínimo, três ângulos: fraco rendimento académico, dificuldade na inserção e perda da autoestima. O insucesso educacional tende a ser estudado de diferentes perspetivas. Para os docentes, o insucesso expressa-se na ausência de bases, de motivação ou de competências dos estudantes ou, além disso, a disfuncionalidade dos sistemas educacionais, familiares e sociais. Para os encarregados de educação e para a população em geral, os docentes terão a sua parte de responsabilidade (desmotivação, falta de formação (Razzi & Almeida, 1988). O insucesso educacional não é uma questão unicamente pedagógica (a não aquisição, total ou de fragmentos de conhecimentos, aptidões ou conteúdos), é, também, uma questão social, cuja definição se tem alterado ao longo do tempo.

O insucesso acarreta, não apenas a exclusão académica como, também, a social. Apesar do foco institucional nos resultados quantitativos finais e nos “rankings”, o sucesso ou insucesso escolares, devem ser considerados como processos desenvolvimentais de longa duração (Marcus & Sanders-Reio, 2001; Strecht, 2008). Nesse sentido um dos condicionantes

a considerar será a influência que a qualidade dos modelos internos dinâmicos de vinculação exerce nas relações estabelecidas em contexto escolar e no próprio processo de aprendizagem.

É então, de acordo com Perrenoud (1990), o momento de contribuir para o conhecimento do que a instituição escolar é e faz, compreendendo melhor a sua dimensão relacional e facilitando o ajuste das estratégias educativas em função das características dos alunos.

## **PARTE II – Metodologia do Estudo Empírico**

### **Capítulo IV. Aspetos Metodológicos**

#### **4.1 Questão de investigação e objetivos.**

Os PCA pretendem constituir-se como uma resposta de ação educativa que se adapte às necessidades de escolarização e de formação, tendo em consideração as características dos estudantes.

Propomo-nos caracterizar a dimensão relacional desta resposta educativa e a forma como se associa ao rendimento escolar, desenvolvendo uma investigação a partir de dois construtos: a vinculação e a relação professor-aluno. Mais especificamente pretende-se estudar como os modelos internos dinâmicos de vinculação do jovem e as suas perceções relativamente à relação professor-aluno se relacionam com o rendimento escolar

Este estudo visa contribuir para fornecer aos decisores e atores (psicólogos, professores, dirigentes, etc.), no terreno, informação cientificamente comprovada, relativa a esta dimensão relacional.

Como objetivo geral, pretende-se caracterizar os modelos internos dinâmicos de vinculação de alunos com percursos ou em risco de insucesso escolar (alunos de PCA) e de alunos do ensino regular e a sua associação à perceção que os mesmos mantêm acerca da relação professor-aluno e ao rendimento escolar.

Foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1-Verificar se existem diferenças entre os modelos internos de vinculação dos alunos PCA e os alunos do ensino regular;

2 -Verificar se existem diferenças nas representações das relações professor-aluno entre os alunos PCA e os alunos do ensino regular;

3- Verificar se os modelos internos dinâmicos de vinculação estão relacionados com as representações das relações professor - aluno.



4- Verificar se as representações das relações professor- aluno estão relacionadas com o rendimento escolar.

5- Verificar se os modelos internos dinâmicos de vinculação e as representações das relações professor- aluno estão relacionadas com o rendimento escolar.

Tendo em conta a revisão da literatura e os objetivos delineados, formularam-se as seguintes hipóteses:

H<sub>1</sub> - Existem diferenças nos modelos internos de vinculação entre os alunos de PCA e os alunos do ensino regular.

H<sub>2</sub> - Modelos internos dinâmicos de vinculação seguros estão associados a um melhor rendimento escolar do que modelos internos dinâmicos inseguros.

H<sub>3</sub> - As representações de melhor qualidade da relação professor aluno estão associadas a um maior rendimento escolar, nos alunos PCA e nos alunos do ensino regular.

#### **4.2 Design do estudo.**

De acordo com os objetivos definidos, foi utilizada uma metodologia quantitativa, que quantifica as respostas dos participantes da investigação, ou seja, representa numericamente, as opiniões e os dados sujeitos a classificação, análise e correlação, pois avalia a relação entre variáveis, possibilitando a verificação das associações entre elas (Feldman, 2001). A metodologia selecionada também é caracterizada por ser sistemática, rigorosa e objetiva, utilizando métodos estatísticos para análise dos resultados (Ribeiro, 1999).

O presente estudo é um estudo exploratório descritivo, visto que pretendemos caracterizar a relação entre modelos internos dinâmicos de vinculação, relação professor-aluno e rendimento escolar. Além disso, o estudo apresenta um caráter transversal pelo fato da avaliação ser feita num momento único. Podemos, ainda, afirmar que este estudo é do tipo e

correlacional, tendo em conta que os objetivos do mesmo se centram em analisar as correlações entre as variáveis, não sendo, pois, possível alcançar conclusões do tipo causa-efeito.

### **4.3. Instrumentos.**

O desenho científico do presente estudo assenta na utilização de três instrumentos: um questionário sociodemográfico, o “Inventário sobre a Vinculação na Infância e Adolescência (IVIA)” e o “IPPA- R - Inventory of Parent and Peer Attachment.”

#### ***4.3.1 Questionário sociodemográfico.***

O questionário elaborado especificamente para este estudo, afere a idade, o género, o rendimento escolar e o tipo de percurso educativo (Regular ou PCA), a existência de medidas de promoção e proteção em vigor ou aplicadas no ano letivo anterior, assim como o enquadramento geográfico da escola (rural ou urbano). A operacionalização do rendimento escolar empregue neste estudo, correspondeu à nota final a cada disciplina no último período do último ano letivo (Anexo 1).

#### ***4.3.2 Inventário sobre a Vinculação na Infância e Adolescência (IVIA).***

O Inventário sobre a Vinculação na Infância e Adolescência (IVIA), desenvolvido por Carvalho, Soares e Baptista (2006) é um questionário de auto e heteroavaliação parental sobre um conjunto de condutas e representações acerca da vinculação na infância. Neste estudo, foi utilizada a versão de autoavaliação. É composto por 24 itens, relativos à frequência de cada um dos pensamentos e condutas apresentados cuja resposta deve ser dada numa escala de Likert de 5 pontos variando entre (1=Nunca e 5=Sempre). O instrumento revela três fatores associados a diferentes modelos internos dinâmicos de vinculação: vinculação segura, insegura ansiosa-ambivalente e insegura evitante. Para além disso, evidencia bons valores psicométricos, com

valores de alfa de Cronbach de .83 “vinculação segura”, .85 “vinculação ambivalente” e .71 “vinculação evitante” (Carvalho e Baptista, 2006).

#### ***4.3.3 O IPPA- R - Inventory of Parent and Peer Attachment (Figueiredo & Machado, 2008).***

O IPPA- R (Inventory of Parent and Peer Attachment) é um instrumento de autorrelato, adaptado para a população portuguesa, a partir do instrumento de Armsden & Greenberg (1987) por Figueiredo & Machado (2008) que analisa a percepção da qualidade da relação estabelecida com os pais, pares e professores. Neste estudo pretende-se avaliar apenas a qualidade da vinculação aos professores. O instrumento é constituído por 25 itens, a responder numa escala tipo Likert de 5 pontos variando (desde “Nunca verdadeira” até “Sempre verdadeira”). O instrumento integra os seguintes fatores: “Comunicação e Proximidade Afetiva”, “Aceitação Mútua e Compreensão” e “Afastamento e Rejeição” e permite classificar as percepções dos jovens nos grupos das relações seguras e inseguras. Quanto à consistência interna obtida na versão da validação do instrumento para a população portuguesa, nas subescalas “Comunicação e Proximidade Afetiva”, “Aceitação Mútua e Compreensão” e “Afastamento e Rejeição” da escala de vinculação aos professores, registámos índices de fidelidade de .86, .83 e .55, respetivamente. Desta forma, as duas primeiras subescalas evidenciam uma boa homogeneidade. Em relação à terceira escala, os valores encontram-se ligeiramente abaixo do desejável. Apesar disso, a escala de vinculação aos professores, em termos globais, expõe, igualmente, uma boa consistência interna. (Pestana & Gageiro, 2008).

Dado o instrumento ter sido utilizado na população portuguesa, em crianças com idades entre os 9 e os 11 anos, contactou-se a autora que considerou adequada a sua aplicação a jovens com idades entre os 13 e os 15 anos (Machado & Figueiredo, 2010), e aconselhou a aplicação prévia do Inventário a um pequeno grupo de jovens no sentido de perceber se o vocabulário

utilizado se revelava adequado a esta faixa etária. Tal aplicação prévia foi feita a um grupo de 8 jovens de idades entre os 13 e os 16 que consideraram o instrumento de fácil compreensão e não suscitaram qualquer questão que justificasse uma eventual alteração de algum item no sentido de fomentar a sua adequação ao seu nível etário.

#### **4.4. Procedimentos.**

A realização do estudo requereu: a) autorização do Diretor Regional de Administração Educacional; b) autorização para o uso dos instrumentos dos respetivos autores; c) autorização dos conselhos da escola; d) autorização dos pais dos alunos; e) seguidamente, procedeu-se ao preenchimento dos dados sociodemográficos (anexo 1), juntamente com os diretores de turma.

Após o preenchimento dos dados sociodemográficos, aplicou-se presencialmente, os instrumentos (IVIA e o IPPA) somente aos alunos com o consentimento informado (ver anexo 2 e 3) cujos encarregados de educação tinham autorizado a participação no estudo. Foi previamente explicitado, em quê que consistia os instrumentos e os objetivos do estudo, a necessidade de serem sinceros no preenchimento dos mesmos, e a possibilidade de esclarecimento de dúvidas que eventualmente fossem surgindo durante a aplicação dos questionários. Além disso, foi destacada a natureza voluntária, anónima e confidencial do estudo, garantindo os procedimentos éticos. O preenchimento dos instrumentos teve uma duração aproximada de 30 minutos.

O período de recolha de dados ocorreu entre março a maio de 2018. Continuamente, os dados coletados foram inseridos e processados através do programa SPSS (Statistical Package for the Social Science), versão 24. 0.

#### 4.5. Amostra.

Para desenvolver o presente estudo, foram contactadas todas as escolas da ilha da Madeira, nas quais existiam turmas de 8º ano de PCA. Assim sendo, das 13 escolas contactadas, 12 aceitaram participar (38% dos alunos em PCA da R.A.M; 79,4. % dos alunos de 8º ano de PCA) durante o ano letivo 2017/18.

Para minimizar a influência de ser o primeiro (7º ano) ou último ano (9º ano) a frequentar tal resposta educativa nos resultados, foi seleccionada a turma do 8º ano. Adicionalmente, importa referir que, as turmas do ensino regular do 8º ano foram seleccionadas pela própria direção da escola de acordo com a disponibilidade da turma para participação no estudo. A delimitação da zona geográfica, na RAM, foi categorizada a partir da informação disponível no Instituto Nacional de Estatística (INE) (INE, 2004).

A amostra foi dividida em dois grupos (Tabela 1 e 2):

1. Grupo dos alunos PCA: composto por 127 alunos, no total, 74 alunos do sexo masculino (58,3%) e 53 alunos, do sexo feminino (41,3%). Relativamente a idades, os alunos encontram-se entre os 12 e os 18 anos (sendo os 15 anos moda). Quanto à variável zona geográfica, 67 alunos (52,8%) pertencem ao meio urbano e 60 ao meio rural (47,2%). Em relação ao motivo de referenciação para “PCA”, a maior parte dos alunos (46,6 %), foi referenciada por motivo de “Situações de insucesso académico repetido”; 25,3% dos alunos por “Referência a restrições na aprendizagem”; 14,4% dos alunos por “Risco de exclusão social ou desistência escolar” e 13,7% dos alunos por “Problemas de inserção no contexto escolar”. Acresce, ainda, que a 41,7% foi aplicadas medidas de promoção e proteção até ao último período letivo e a 42,5 % não foram aplicadas nenhuma medidas de promoção e proteção.

2. Grupo dos alunos do Ensino Regular: composto por 178 alunos, no total. Ao contrário dos PCA, a maioria é constituída por alunas do sexo feminino (92-51,7%)

e 86 do sexo masculino (48,3%). Relativamente a idades, os alunos situam-se entre os 12 e os 16 anos (sendo os 13 anos moda). Quanto à variável zona geográfica, a grande parte destes alunos pertence ao meio urbano (99 alunos), comparativamente ao meio rural (79 alunos). Por fim, a 7,9% dos alunos foram aplicadas medidas de promoção e proteção até o último período letivo e a 71,3% não.

No total estudo incluiu 305 alunos. Dos participantes, 160 alunos (52.5%) representam o sexo masculino, o que constitui a maior parte da amostra e 145 (47.5%) o sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos ( $M = 14,14$ ;  $DP = 1,25$ ). Verificou-se, igualmente, que os participantes pertencem predominantemente ao meio urbano (54,4%). No que concerne às medidas de promoção e proteção, foram aplicadas no total, a 22% dos alunos, a 59,3%, não e, por último, não existe informação em relação a 18,7%, nesta dimensão.

Na tabela 1 e 2 apresentamos, detalhadamente, os dados referidos.

**Tabela 1**  
*Descrição da amostra*

		<b>Ensino Regular</b>	<b>PCA</b>	<b>Total</b>
<b>Gênero</b>	Masculino	86 (48,3%)	74 (58,3%)	160
	Feminino	92 (51,7%)	53 (41,3%)	145
	Total	178 (59%)	127(41%)	305
<b>Zona geográfica</b>	Zona Urbana	99 (55,6%)	67 (52,8)	166
	Zona Rural	79 (44,4%)	60 (47,2%)	139
	Total	178 (54,4%)	127 (45,6%)	305
<b>Idade (anos)</b>	12	12	1	13
	13	100	3	103
	14	50	29	79
	15	15	46	61
	16	1	38	39
	17	0	7	7
	18	0	3	3
	Total	178	127	305
		M=14,14	DP=1,253	Mín=12
				Máx=18
<b>Medidas de promoção e proteção até ao último período</b>	Sim	14 (7,95%)	53 (41,7%)	67
	Não	127 (71,3%)	54 (42,5%)	181
	Omisso	37	20	57
	Total	178	127	305

**Tabela 2**

*Descrição dos motivos de referenciação para PCA*

<b>Situações de insucesso académico repetido</b>	<b>Problemas de inserção no contexto escolar</b>	<b>Risco de exclusão social ou desistência escolar</b>	<b>Referência a restrições na aprendizagem</b>
59 (46,60%)	32 (13,70%)	18 (14,40%)	8 (25,30%)

## Capítulo V. Apresentação dos Resultados

Na presente secção, pretende-se apresentar os resultados alcançados, decorrentes das análises estatísticas efetuadas. Para tal, utilizaram-se os testes estatísticos mais indicados, no sentido de responder aos objetivos anteriormente enunciados. Dessa forma, procedemos à análise descritiva e inferencial dos dados. Inicialmente, são ponderadas duas opções: executar testes paramétricos ou não paramétricos. O primeiro requisito para utilizar a estatística paramétrica exige que seja possível realizar operações numéricas sobre os dados experimentais, sendo esta condição necessária. Autores como Göb, McCollin, Ramalhoto (2007) e Pereira, (2008) referem-se ao uso das “escalas”, instrumentos psicométricos organizados por várias questões/afirmações, o que implica o recurso à aplicação de testes não paramétricos. A escala de Likert produz uma escala ordinal que deve ser tratada com estatística não paramétrica (Göb; McCollin; Ramalhoto, 2007; Pereira, 2008).

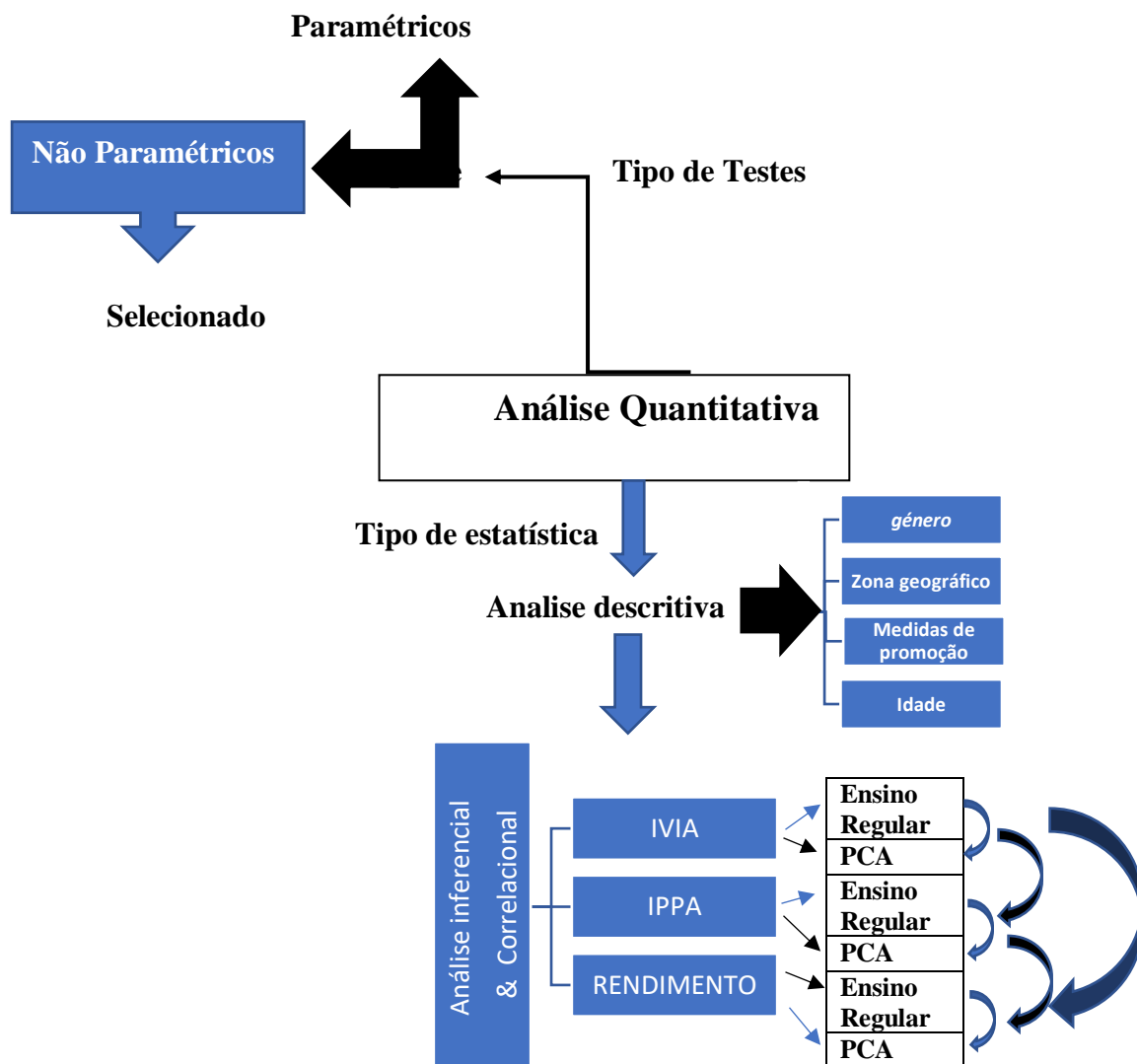
Considerando os instrumentos “Inventário sobre a Vinculação na Infância e Adolescência (IVIA)” e “IPPA- R - Inventory of Parent and Peer Attachment,” instrumentos constituídos por itens, a responder numa escala tipo Likert, a análise exploratória de dados, contudo a decisão da aplicação destes testes deve-se à inexistência de distribuições normais. Neste caso, recorreu-se à aplicação de testes não paramétricos.

Seguidamente, procedeu-se, à aplicação do teste de Mann Whitney para comparar duas amostras independentes, quando não se cumpre o pressuposto da distribuição normal. As correlações entre os modelos internos dinâmicos de vinculação e a relação professor - aluno foram apuradas, através do coeficiente de correlação de Pearson (Tabela 10), dado que estamos perante duas variáveis intervalares. Posteriormente, a correlação entre as representações das relações professor- aluno com o rendimento escolar e a correlação com os modelos internos dinâmicos de vinculação e o rendimento escolar efetuou-se por intermédio



do teste Spearman, visto que estamos perante uma variável ordinal e uma variável intervalar (tabela 11 e 12).

Esboço da análise:



Legenda: - correlação

### **5.1- Análise da Qualidade de vinculação na infância.**

Seguidamente, será analisado a qualidade de vinculação na infância, através dos resultados obtidos através, da aplicação do Inventário sobre a Vinculação na Infância e Adolescência (IVIA), em função do género, idade e tipo de ensino.

Como se pode averiguar, nos três fatores - vinculação segura, ansiosa-ambivalente e evitante - as pontuações mais elevadas em cada escala indica a maior frequência de comportamentos e representações de vinculação daquele estilo particular (Carvalho, 2007).

Respetivamente à interpretação do instrumento psicométrico IVIA, sublinha-se que nas turmas de PCA, os alunos com vinculação insegura predominante, evidenciavam valores no fator evitante e fator ambivalente muito semelhantes ou até iguais, o que dificultava a categorização relativamente a estes dois padrões de vinculação e, conduzindo à suspeita de que estes alunos teriam provavelmente um modelo interno dinâmico de vinculação desorganizada. Segundo Carvalho (2007), os comportamentos de natureza desorganizada podem advir de combinação de outros comportamentos inseguros, de padrão evitante ou ambivalente.

#### **5.1.1. Em função do género.**

Com a finalidade de averiguar a presença de diferenças, entre os indivíduos do género masculino e do género feminino, no que corresponde à qualidade da relação de vinculação na infância, recorreu-se ao cálculo dos testes Mann-Whitney (Tabela 3).

Na tabela 3 figuram as qualidades da vinculação na infância, relativamente ao género dos alunos. Neste grupo foi observável a ausência de diferenças, estatisticamente significativas ( $p < 0.05$ ), entre as médias nos fatores “vinculação segura” e “vinculação evitante”. Contudo, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no Fator “vinculação ambivalente”. Isto significa que as alunas ( $M = 21,56$ ) percecionam mais uma vinculação ambivalente ( $p = .001$ ), em comparação aos alunos ( $M = 19,33$ ).

Tabela 3  
Estatísticas dos fatores do IVIA em função do gênero dos alunos

	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	Amplitude	Teste de MannWhitney
<b>Vinculação Segura</b>	Masculino	160	30,06	5,260	16-40	Z=-,880;
	Feminino	145	29,65	5,027	16-40	p=,379
<b>Vinculação Ambivalente</b>	Masculino	160	19,33	5,606	9-37	Z=-3,295;
	Feminino	145	21,56	6,245	9-37	p=,001
<b>Vinculação Evitante</b>	Masculino	160	21,87	5,251	10-36	Z=-,746;
	Feminino	145	22,40	5,139	13-39	p=,455

\*  $p < .05$ .

### 5.1.2. Em função da idade.

Relativamente às idades dos alunos, na tabela 4 nota-se a ausência de diferenças, estatisticamente significativas, entre as idades (12-14;14-18), nos fatores “vinculação ambivalente” e “vinculação evitante”. Contudo, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no Fator “vinculação segura”. Isto significa que os alunos mais jovens entre os 12 e 14 anos, (M=30,51) percebem mais uma vinculação segura ( $p=.003$ ), em comparação com os alunos mais velhos (M=28,74).

Tabela 4  
Estatísticas dos fatores do IVIA em função da idade dos alunos

	Idade	N	Média	Desvio Padrão	Teste de MannWhitney
<b>Vinculação Segura</b>	12-14	194	30,51	5,045	Z=-2,922;
	15-18	111	28,74	5,150	p=,003
<b>Vinculação Ambivalente</b>	12-14	194	20,31	5,934	Z=-,168;
	15-18	111	20,52	6,175	p=,866
<b>Vinculação Evitante</b>	12-14	194	22,00	5,026	Z=-,116;
	15-18	111	22,33	5,498	p=,907

\*  $p < .05$ .

### 5.1.3. Em função do tipo de ensino (Ensino Regular versus PCA).

Procurámos averiguar se a percepção da relação de vinculação na infância, difere entre o ensino regular e os PCA. Os dados obtidos, que se apresentam sintetizados na tabela 5, indicam uma diferença estatisticamente significativa entre o tipo de ensino, para o fator “vinculação segura”, ao mesmo tempo que se confirma a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre o tipo de ensino para o Fator “vinculação ambivalente” e

Fator “vinculação evitante”. Pelo que se conclui, há diferenças consideradas significativas entre os alunos de ensino regular e PCA. Os alunos do ensino regular ( $M=30,69$ ) apresentam maior grau de vinculação segura, em relação aos alunos PCA ( $M=28,71$ ).

Tabela 5

*Estatísticas dos fatores do IVIA em função do tipo de ensino.*

	<b>Tipo de ensino</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Amplitude</b>	<b>Teste de MannWhitney</b>
<b>Vinculação Segura</b>	Ensino Regular	178	30,69	4,512	16-10	$Z=-3,061$ ; $p=,002$
	PCA	127	28,71	5,743	16-40	
<b>Vinculação Ambivalente</b>	Ensino Regular	178	20,83	6,019	9-37	$Z=-1,817$ ; $p=,069$
	PCA	127	19,77	5,975	10-37	
<b>Vinculação Evitante</b>	Ensino Regular	178	22,24	4,698	10-34	$Z=-1,025$ ; $p=,306$
	PCA	127	21,95	5,839	11-39	

\*  $p < .05$ .

## 5.2- Análise da qualidade de vinculação aos professores.

De seguida, será analisada a qualidade da vinculação na infância, através dos resultados obtidos na aplicação do IPPA- R (Inventory of Parent and Peer Attachment), em função do género, idade e tipo de ensino.

Como se pode constatar, nas três escalas - “Comunicação e Proximidade Afetiva”, “Aceitação Mútua e Compreensão” e “Afastamento e Rejeição” - as pontuações mais elevadas em cada escala indica a representação da vinculação relativamente aos professores, nas dimensões comportamentais, cognitivas e emocionais. A pontuação total do IPPA-R, avalia a qualidade de vinculação aos professores, os resultados mais elevados, indicam melhor qualidade de vinculação, ou seja, estarão presentes mais comportamentos associados à vinculação segura.

### 5.2.1. Em função do género.

Com a finalidade de averiguar a presença de diferença, entre os indivíduos do género masculino e do género feminino, no que corresponde à perceção da qualidade da relação de vinculação estabelecida com os professores, recorreu-se ao cálculo dos testes Mann-Whitney.

Segundo os dados apresentados na tabela 6, verificou-se a inexistência de diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0.05$ ), entre o gênero masculino ( $M=80,7$ ) e o gênero feminino ( $M= 82,5$ ), ao nível das pontuações adquiridas na escala total do IPPA. Nas subescalas “Comunicação e proximidade afetiva” e “Aceitação e Compreensão”, o gênero feminino alcança resultados superiores ao gênero masculino ( $M=50.78$ ), enquanto, na subescala “Afastamento e Rejeição”, se verifica o inverso. Contudo, tais diferenças não são estatisticamente significativas. Em resumo, os alunos da nossa amostra apresentam ausência de diferença, em função do gênero, na percepção de qualidade da vinculação aos Professores.

Tabela 6.

*Estatísticas entre as subescalas e o valor total do IPPA-R Professores em função dos gêneros dos alunos.*

	<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Amplitude</b>	<b>Teste de MannWhitney</b>
<b>Comunicação e Proximidade afetiva</b>	Masculino	160	25,91	6,957	9-43	$Z=-1,719$ ;
	Feminino	145	27,63	7,729	9-44	$p=,086$
<b>Aceitação e Compreensão</b>	Masculino	160	31,23	7,209	9-45	$Z=-1,172$ ;
	Feminino	145	32,34	5,836	15-45	$p=,241$
<b>Afastamento e Rejeição</b>	Masculino	160	23,56	4,487	11-35	$Z=-1,921$ ;
	Feminino	145	22,51	4,357	10-30	$p=,055$
<b>IPPA-total</b>	Masculino	160	80,69	14,977	9-45	$Z=-2,412$
	Feminino	145	82,48	14,088	9-45	$p=,016$

### 5.2.2. Em função da idade

Procurámos averiguar se a percepção da relação de vinculação com os professores diferenciava entre os intervalos de idades 12-14 e 15-18.

Na tabela 7 nota-se a ausência de diferenças, estatisticamente significativas, entre as idades (12-14;14-18), nos fatores “Comunicação e Proximidade afetiva”, “Afastamento e Rejeição” e “IPPA-total”. Contudo, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no Fator “Aceitação e Compreensão”. Isto significa que os alunos mais jovens entre os 12 e 14 anos, ( $M=32,63$ ) percecionam uma maior “Aceitação e Compreensão” por parte dos professores, em comparação com os alunos mais velhos ( $M=30,23$ ).

Tabela 7.

*Estatísticas entre as subescalas e o valor total do IPPA-R Professores em função da idade dos alunos*

	<b>Idade</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Teste de MannWhitney</b>
<b>Comunicação e Proximidade afetiva</b>	12-14	194	26,78	7,363	Z=-,187;
	15-18	111	26,63	7,421	p=,852
<b>Aceitação e Compreensão</b>	12-14	194	32,63	6,208	Z=-2,668;
	15-18	111	30,23	7,015	p=,008
<b>Afastamento e Rejeição</b>	12-14	194	23,03	4,435	Z=-,467;
	15-18	111	23,11	4,495	p=,641
<b>IPPA-total</b>	12-14	194	32,71	10,905	Z=-1,542
	15-18	111	30,32	11,900	p=,123

\* p &lt; .05

### 5.2.3. Em função do tipo de ensino (*Ensino Regular versus PCA*).

No intuito de averiguar a presença de diferença, entre os alunos do ensino regular e os alunos do PCA, no que corresponde à percepção da qualidade da relação de vinculação estabelecida com os professores, recorreu-se novamente ao cálculo dos testes Mann-Whitney.

De acordo com os dados apresentados na tabela 8, registou-se a ausência de diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0.05$ ), entre o ensino regular ( $M=81,9$ ) e o PCA ( $M= 80,9$ ), ao nível das pontuações adquiridas na escala total do IPPA. Do mesmo modo, observou-se que os alunos de PCA apresentam valores superiores na subescala “Comunicação e proximidade afetiva” e “Afastamento e Rejeição”, comparativamente ao ensino regular, apesar de se verificarem valores distintos, estes não assumem uma diferença estatisticamente significativa. Ao passo que os alunos do ensino regular registam valores superiores na subescala “Aceitação e Compreensão”, assumindo uma diferença estatisticamente significativa. Em suma, os alunos do ensino regular apresentam uma percepção de maior “Aceitação e Compreensão”, em comparação aos alunos do PCA.

Tabela 8.

*Estatísticas das subescalas e o valor total do IPPA-R Professores em função do tipo de ensino.*

	<b>Tipo de ensino</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Amplitude</b>	<b>Teste de MannWhitney</b>
<b>Comunicação</b>	Ensino Regular	178	26,44	7,369	9-44	Z=-,844;
<b>Proximidade afetiva</b>	PCA	127	27,12	7,388	9-42	p=,399
<b>Aceitação</b>	Ensino Regular	178	32,66	6,223	15-45	Z=-2,639
<b>Compreensão</b>	PCA	127	30,49	6,933	9-45	p=,008
<b>Afastamento e</b>	Ensino Regular	178	22,88	4,467	14-35	Z=-1,220
<b>Rejeição</b>	PCA	127	23,31	4,431	10-32	p=,223
<b>IPPA-total</b>	Ensino Regular	178	81,98	14,566	9-45	Z=-1,424
	PCA	127	80,92	14,598	9-45	p=,154

\*  $p < .05$ .

### 5.3- Análise do rendimento escolar

#### 5.3.1. Em função do tipo de ensino (*Ensino Regular versus PCA*).

No sentido de averiguar a presença de diferença, entre os alunos do ensino regular e os alunos do PCA no que corresponde à Média Formação Geral, Média Formação Complementar e Média das notas total, recorreu-se ao Teste T. Sendo o Teste recomendado para apurar se as médias nas duas amostras independentes diferem significativamente uma da outra (Martins, .2011).

A Formação Geral é composta pelas disciplinas de português, matemática, língua estrangeira – inglês, e educação física. A Formação Complementar inclui as restantes componentes do currículo. A Média das notas total representa a soma de todas as disciplinas.

De acordo com os dados apresentados na tabela 9, registou-se a presença de diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0.05$ ), entre o ensino regular e o PCA, ao nível das pontuações adquiridas na Média Formação Complementar e Média total das notas.

Tabela 9.

*Estatísticas das escalas Média Formação, Geral Média Formação Complementar e Média das notas total em função do tipo de ensino.*

	<b>Tipo de ensino</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Amplitude</b>	<b>Sig. (bilateral)</b>
<b>Média Formação Geral</b>	Ensino Regular	178	3,32	,567	2-5	,099
	PCA	127	3,22	,446	2-4	
<b>Média Formação Complementar</b>	Ensino Regular	178	3,38	,688	2-5	,023
	PCA	127	3,22	,465	2-5	
<b>Média das notas total</b>	Ensino Regular	178	3,35	,609	2-5	,046
	PCA	127	3,22	,442	2-4	

\*  $p < .05$ .

#### **5.4-Os modelos internos dinâmicos de vinculação estão relacionados com as representações das relações professor - aluno.**

Procurou-se verificar se a qualidade dos modelos internos dinâmicos de vinculação está associada ao estabelecimento da relação de vinculação com os docentes. Deste modo, procedeu-se ao teste de Pearson cujos resultados evidenciam a presença de uma correlação significativa positiva entre a subescala vinculação segura (IVIA) com o valor total do IPPA-R, relativamente à amostra total e turma regular. No entanto, nos alunos PCA, não se verificou o mesmo. Isto significa que, no que concerne à amostra total e turma regular, quanto maior é o resultado na escala de vinculação segura dos alunos, melhor será a qualidade da relação professor-aluno percebido, enquanto nas turmas de PCA, não existe esta associação.

Adicionalmente, no ensino regular, verificamos que os alunos com maior pontuação de vinculação segura, percebem uma maior comunicação e aceitação com os professores. Comparativamente, os alunos com maior pontuação de vinculação ambivalente, percebem menos o sentimento de afastamento /rejeição quanto aos professores. Finalmente, os alunos com maior pontuação de vinculação evitante, percebem uma menor comunicação e aceitação com os professores, mas também, menor afastamento/rejeição. No que diz respeito aos alunos do PCA, os alunos com maior pontuação de vinculação segura, percebem uma maior comunicação com os professores, contrariamente aos alunos com maior grau de



vinculação ambivalente e evitante, que percebem menos aceitação e rejeição, como observados nas tabelas seguintes.

Tabela 10

*Correlação entre os fatores do IVIA com subescalas e o valor total do IPPA-R Professores na amostra total.*

		<b>Comunicação e Proximidade afetiva</b>	<b>Aceitação Mútua e Compreensão</b>	<b>Afastamento e Rejeição</b>	<b>Soma IPPA</b>
<b>Vinculação Segura</b>	Correlação de Pearson	,265**	,308**	0,089	0,290**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,123	0,000
	N	305	305	305	305
<b>Vinculação Ambivalente</b>	Correlação de Pearson	-0,019	-,138*	-,333**	0,042
	Sig. (bilateral)	0,743	0,016	0,000	0,461
	N	305	305	305	305
<b>Vinculação Evitante</b>	Correlação de Pearson	-0,111	-,208**	-,288**	-0,066
	Sig. (bilateral)	0,052	0,000	0,000	0,251
	N	305	305	305	305

*Correlação entre os fatores do IVIA com subescalas e o valor total do IPPA-R Professores em turmas regulares.*

		<b>Comunicação e Proximidade afetiva</b>	<b>Aceitação Mútua e Compreensão</b>	<b>Afastamento e Rejeição</b>	<b>Soma IPPA</b>
<b>Vinculação Segura</b>	Correlação de Pearson	,354**	,434**	0,145	,402**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,054	0,000
	N	178	178	178	178
<b>Vinculação Ambivalente</b>	Correlação de Pearson	0,063	-0,110	-,389**	0,125
	Sig. (bilateral)	0,406	0,142	0,000	0,097
	N	178	178	178	178
<b>Vinculação Evitante</b>	Correlação de Pearson	-,172*	-,220**	-,276**	-0,112
	Sig. (bilateral)	0,021	0,003	0,000	0,136
	N	178	178	178	178

*Correlação entre os fatores do IVIA com subescalas e o valor total do IPPA-R Professores em turmas PCA.*

		<b>Comunicação e Proximidade afetiva</b>	<b>Aceitação Mútua e Compreensão</b>	<b>Afastamento e Rejeição</b>	<b>Soma IPPA</b>
<b>Vinculação Segura</b>	Correlação de Pearson	,201*	0,140	0,051	0,162
	Sig. (bilateral)	0,023	0,117	0,569	0,069
	N	127	127	127	127
<b>Vinculação Ambivalente</b>	Correlação de Pearson	-0,125	-,210*	-,246**	-0,079
	Sig. (bilateral)	0,162	0,018	0,005	0,379
	N	127	127	127	127
<b>Vinculação Evitante</b>	Correlação de Pearson	-0,042	-,211*	-,303**	-0,023
	Sig. (bilateral)	0,641	0,017	0,001	0,794
	N	127	127	127	127

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ .

### 5.5. Os modelos internos dinâmicos de vinculação estão relacionados com o rendimento escolar.

Com o propósito de verificar se existe uma correlação, entre os modelos internos dinâmicos de vinculação e o rendimento escolar, recorreu-se ao cálculo dos testes Spearman. Os resultados obtidos demonstraram a ausência de correlações, estatisticamente significativas, entre os modelos internos dinâmicos de vinculação e o rendimento escolar (tendo em conta a média das classificações obtidas), relativamente à amostra total, turma regular e PCA.

Tabela 11

*Correlação entre os fatores do IVIA com a média das notas total, da amostra total.*

		<b>Vinculação Segura</b>	<b>Vinculação Ambivalente</b>	<b>Vinculação Evitante</b>
<b>Média das notas total</b>	Coefficiente de Correlação	-0,061	-0,030	-0,039
	Sig. (bilateral)	0,291	0,601	0,498
	N	305	305	305
<i>Correlação entre os fatores do IVIA com a média das notas total, em turmas regulares.</i>				
<b>Média das notas total</b>	Coefficiente de Correlação	0,003	-0,093	-0,009
	Sig. (bilateral)	0,97	0,218	0,908
	N	178	178	178
<i>Correlação entre os fatores do IVIA com a média das notas total, em turmas PCA.</i>				
<b>Média das notas total</b>	Coefficiente de Correlação	-0,164	-0,009	-0,109
	Sig. (bilateral)	0,066	0,918	0,224
	N	127	127	127

### 5.6. As representações das relações professor- aluno estão relacionadas com o rendimento escolar.

Na amostra total foram encontradas correlações positivas entre as dimensões “comunicação/proximidade”, “aceitação/compreensão” e “soma IPPA” e as médias das classificações. Mais especificamente, a turma regular evidencia uma correlação positiva significativa entre as classificações e a dimensão “aceitação/compreensão” e soma IPPA, os PCA, apenas evidenciam uma correlação positiva significativa entre as dimensões “aceitação/compreensão” e as classificações. De um modo geral, podemos inferir que quanto

maior é a comunicação, aceitação e qualidade da relação com o professor, melhores será o rendimento escolar. Especificamente quanto às turmas de ensino regular, verificamos que quanto mais elevados os valores na dimensão aceitação/compreensão e a qualidade segura da relação com o professor (Soma IPPA), melhores são as classificações alcançadas. No que respeita aos PCA, quanto maior é valor relativo à dimensão da aceitação/compreensão, melhores são as notas.

Tabela 12

*Correlação entre as subescalas e o valor total do IPPA-R Professores com a média das notas total, da amostra total.*

		<b>Comunicação e Proximidade afetiva</b>	<b>Aceitação Mútua e Compreensão</b>	<b>Afastamento e Rejeição</b>	<b>Soma IPPA</b>
<b>Média das notas total</b>	Coeficiente de Correlação	,114*	,266**	0,092	,168**
	Sig. (bilateral)	0,046	0	0,109	0,003
	N	305	305	305	305
<i>Correlação entre as subescalas e o valor total do IPPA-R Professores com a média das notas total, em turmas regulares.</i>					
<b>Média das notas total</b>	Coeficiente de Correlação	0,143	,260**	0,136	,167*
	Sig. (bilateral)	0,058	0	0,07	0,026
	N	178	178	178	178
<i>Correlação entre as subescalas e o valor total do IPPA-R Professores com a média das notas total, em turmas PCA.</i>					
<b>Média das notas total</b>	Coeficiente de Correlação	0,075	,242**	0,017	0,169
	Sig. (bilateral)	0,402	0,006	0,854	0,058
	N	127	127	127	127
		<b>Comunicação e Proximidade afetiva</b>	<b>Aceitação Mútua e Compreensão</b>	<b>Afastamento e Rejeição</b>	<b>Soma IPPA</b>
<b>Média das notas total</b>	Coeficiente de Correlação	,114*	,266**	0,092	,168**
	Sig. (bilateral)	0,046	0	0,109	0,003
	N	305	305	305	305
<i>Correlação entre as subescalas da vinculação aos professores com a média das notas total, em turmas regulares.</i>					
<b>Média das notas total</b>	Coeficiente de Correlação	0,143	,260**	0,136	,167*
	Sig. (bilateral)	0,058	0	0,07	0,026
	N	178	178	178	178
<i>Correlação entre as subescalas da vinculação aos professores com a média das notas total, em turmas PCA.</i>					
<b>Média das notas total</b>	Coeficiente de Correlação	0,075	,242**	0,017	0,169
	Sig. (bilateral)	0,402	0,006	0,854	0,058
	N	127	127	127	127

\* p < .05; \*\* p < .01.

### **5.7. Percepção dos alunos acerca da qualidade da relação professor- aluno como moderador do rendimento escolar.**

Um dos objetivos inicialmente delineados foi perceber se o professor teria um papel moderador, entre os modelos internos dinâmicos de vinculação e o rendimento escolar. O efeito de moderação, de acordo com Baron e Kenny (1986) é caracterizado quando, uma variável afeta o sentido ou a intensidade da associação de uma variável independente e outra dependente. Contudo, no presente estudo não foi encontrada uma associação entre os MID e o rendimento escolar, pelo que não podemos colocar a hipótese da percepção dos alunos acerca da qualidade da relação com o professor moderar esta relação (Anexo 6)

## **Capítulo VI. Discussão e interpretação dos resultados**

Neste capítulo, os resultados serão interpretados em função das questões de investigação. O principal objetivo desta investigação é aprofundar o conhecimento no que se refere à relevância dos modelos internos dinâmicos de vinculação, relação professor-aluno e a sua influência no rendimento escolar dos jovens em “Percursos Curriculares Alternativos”, na Região Autónoma da Madeira (R.A.M).

Antes de proceder à análise dos resultados propriamente dita, realça-se uma observação pertinente feita durante a aplicação dos instrumentos: a atitude, em função dos tipos de ensino, diferenciava-se, claramente. Enquanto que as turmas regulares demonstravam um maior envolvimento, compreensão e confiança, comportamentos que assinalam vinculação segura (Bombér,2011), as turmas de PCA, expressavam desconfiança, algumas resistências, comentários defensivos e pouca compreensão das questões colocadas no instrumento. Tais comportamentos poderão denotar a ativação do sistema comportamental de vinculação suscitada pelos itens e são comportamentos típicos de indivíduos com vinculação insegura (Bombér, 2011).

Adicionalmente, na introdução dos dados recolhidos, conferimos que nas turmas de PCA, os alunos com vinculação insegura, revelam valores na categoria inseguro ambivalente e inseguro evitante, muitas vezes próximos ou semelhantes. Lyons-Ruth e colaboradores (1999), afirma que a vinculação desorganizada, pode ser o produto de uma estratégia implícita de vinculação insegura ambivalente e insegura evitante. Complementarmente, os estudos revelam que indivíduos que passaram por experiências de abuso/ perda ou famílias em situações de risco, apresentam uma maior probabilidade de desenvolvimento de vinculação desorganizada (van IJzendoorn, 2002). Acresce que 41,7% dos alunos do grupo PCA têm processo de promoção e proteção, o que indica que provavelmente muitos terão passado por experiências dessa natureza, e sugere a hipótese de se estar perante uma amostra com um numero elevado de sujeitos com vinculação desorganizada. Contudo, não pode ser efetuada tal afirmação com base no instrumento utilizado.

Outro aspeto que tivemos em atenção foi o cuidado na interpretação dos dados, no que diz respeito à dimensão afastamento (IPPA), por motivo do valor do alfa de Cronbach (.47) ser baixo do desejável (Pestana & Gageiro, 2008).

De seguida analisam-se as dimensões que se salientaram durante a exploração, começando pela análise da qualidade da relação de vinculação na infância (ponto 5.1).

Um dos primeiros aspetos evidenciados pelos resultados, foi a presença de diferença, entre os indivíduos do género masculino e do género feminino, no que corresponde à qualidade da relação de vinculação na infância. Neste grupo foi observável a única diferença estatisticamente reveladora: a da dimensão “vinculação ambivalente”, segundo a qual as alunas percecionam valores mais elevados, em comparação aos alunos.

A literatura não apresenta um consenso, acerca deste aspeto. As investigações da vinculação na infância, utilizando o paradigma da Situação Estranha (Mayseless, 2005) e o estudo de validação da IVIA, desenvolvidas por Carvalho, Soares e Baptista (2006), mostraram

não existir diferenças estatisticamente significativas em função do género para qualquer das dimensões avaliadas. Mas, em contrapartida, em estudos feitos com jovens institucionalizados, constatou-se a existência de diferenças estatisticamente entre o género nos Fatores “vinculação ambivalente” e “vinculação evitante” tendo as raparigas valores mais elevados em comparação ao género masculino (Costa, 2016). Estudos feitos por Lourenço (2013), evidenciaram correlações estatisticamente significativas entre a dimensão vinculação ambivalente com os problemas emocionais e problemas de conduta, predominantes nas raparigas (Lourenço, 2013).

Os valores apresentados, podem, em parte, dever-se à especificidade da amostra que inclui mais raparigas nas turmas de ensino regular e mais rapazes nas turmas PCA, alunos referenciados por problemas emocionais e comportamentais. Relativamente às idades dos alunos, nota-se a ausência de diferenças, estatisticamente consideráveis, entre as idades (12-14;14-18) nos Fatores “vinculação ambivalente” e “vinculação evitante”. Contudo, foram encontradas diferenças estatisticamente consideráveis no Fator “vinculação segura”, ou seja, os alunos mais jovens entre os 12 e 14 anos, ( $M=30,51$ ) percecionam um maior grau de vinculação segura ( $p=.003$ ), em comparação aos alunos mais velhos ( $M=28,74$ ). Estes dados contrariam estudos como o de Ramos (2011) que evidencia correlação positiva entre vinculação segura em função à faixa etária. O resultado é compreensível, visto que os alunos mais velhos pertencem às turmas de PCA (alunos com características comuns de crianças inseguras), como constatado num estudo de Benavente, Justo & Veríssimo (2009), onde jovens vítimas de maus tratos e negligência exibiam representações de vinculação inseguras em idade escolar. Saliente-se que a 41, 7 % destes alunos foram aplicadas medidas de promoção e proteção apenas no presente ano letivo (2018).

No que concerne à diferença entre o ensino regular e os PCA, os dados obtidos indicam uma diferença estatisticamente significativa entre o tipo de ensino, para o Fator “vinculação

segura”. Como é expectável, de acordo com alguns estudos empíricos as crianças com uma vinculação insegura (alunos de PCA, como já justificado na questão anterior), são menos competentes ao nível escolar, relativamente às crianças seguras (Machado, 2004), o que se confirma no presente estudo.

Prosseguimos, agora, para a análise da qualidade de vinculação aos professores. Verificou-se a inexistência de diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0.05$ ), entre o género masculino ( $M=80,7$ ) e o género feminino ( $M= 82,5$ ), o que está em concordância com os estudos de validação da IPPA- R, por Figueiredo e Machado (2008). Relativamente às idades dos alunos, os dados alcançados, que se encontram sintetizados na tabela 7, demonstram a presença de uma diferença estatisticamente significativa, entre os intervalos de idade (12-14) e (15-18) no que concerne à subescala “Aceitação e Compreensão” com os professores. Estes resultados são corroborados pelo estudo conduzido por (Fernandes & Farate, 2014), que assinala os alunos mais jovens, percecionam uma maior “Aceitação e Compreensão” por parte dos professores, em comparação aos alunos mais velhos.

Em função do tipo de ensino (Ensino Regular versus PCA), como no caso anterior, os dados obtidos indicam uma diferença estatisticamente significativa entre o tipo de ensino, para o Fator “Aceitação e Compreensão”. Como é expectável, de acordo com alguns estudos empíricos as crianças com insucesso escolar (alunos de PCA, como já justificado anteriormente), tendem exibir uma menor “Compreensão e Aceitação” dos seus professores (Murray & Greenberg ,2001; Machado, 2004), o que se confirma no presente estudo.

No que concerne ao rendimento escolar, verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0.05$ ), entre o ensino regular e o PCA, ao nível das pontuações adquiridas Média Formação Complementar e Média total das notas. Para prosseguir com as restantes análises, optamos por utilizar apenas a Média total das notas, pelo fato de ser a mais referenciada na comunidade científica

Doravante, serão discutidos os resultados relativos a cada objetivo específico traçado:

**1. Verificar se existem diferenças entre os modelos internos de vinculação dos alunos PCA e os alunos do ensino regular.**

Vários estudos têm concluído que os alunos seguros, revelam maiores competências psíquicas, sociais, de exploração e resultados acadêmicos em relação aos alunos inseguros (Machado, 2004; Lyons-Ruth & Jacobvitz, 1999). Complementarmente, estudos, têm comprovado que os jovens que vivenciaram experiências de maus-tratos ou de negligência têm maior tendência para desenvolver padrões inseguros de vinculação (Crittenden, 1985, 1988a). Por inferência, seria esperado que os alunos de PCA, percecionassem com maior frequência, características relativas a modelos internos de vinculação inseguros, uma vez que a maior parte dos alunos de PCA, terá passado por experiências menos positivas como sugerido pelo facto de terem processo de promoção e proteção sinalizado em Comissões de Proteção de Crianças e Jovens ou no Tribunal de Família e Menores. Estas instituições abrangem casos diversificados como: maus-tratos físicos, sexuais; negligência, condutas que interferem a sua segurança ou desenvolvimento saudável, como por exemplo a exposição a violência interpaparental ou a contextos de criminalidade. Efetivamente, podemos observar, na tabela 5 a presença de diferenças significativas entre os alunos de ensino regular e PCA, em que, os alunos do ensino regular expõem resultados mais elevados na dimensão de vinculação segura, em relação aos alunos PCA.

**2. Verificar se os modelos internos dinâmicos de vinculação estão relacionados com as representações das relações professor – aluno.**

Na tabela 10, constata-se a presença de uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a subescala vinculação segura e a qualidade na relação professor-aluno,



relativamente às turmas de ensino regular, mas não nas turmas de PCA. Por outras palavras, no ensino regular, os alunos seguros, apresentam uma relação com os professores mais segura. Estes resultados coincidem com os dados da literatura. A revisão bibliográfica tem sido muito consistente ao destacar que as figuras cuidadoras de vinculação primordial, influenciam o estabelecimento de ligações posteriores, ao longo da vida, (Bowlby, 1969, 1973, 1976, 1984; Ainsworth et. al., 1978). Em concordância, estão os estudos de Sroufe, (1988) e Pianta, (1998) e, ainda, os estudos de validação da qualidade de vinculação com os professores (Figueiredo & Machado, 2008), para a população portuguesa, que comprovam o mesmo.

Ainda na mesma tabela constatou-se que, nas turmas regulares, os alunos com maior nível de vinculação segura, exibiam uma correlação significativa com o Fator “Comunicação e Proximidade afetiva” e Fator “Aceitação Mútua e Compreensão”, ou seja, quanto maiores eram os vínculos seguros dos alunos, maior é a “comunicação/proximidade” e “aceitação/compreensão”. Conforme a teoria da vinculação, quando as crianças têm uma relação segura e de confiança com os cuidadores, existe espaço para comunicar abertamente (Bowlby, 1989) e o mesmo pode ocorrer relativamente aos professores. Estes alunos seguros sentem confiança e acessibilidade estabelecendo relações de natureza semelhante às figuras cuidadoras (Ferreira, 2014).

Os alunos com maior grau de vinculação ambivalente, percecionam menor “afastamento/ rejeição” dos professores, o que corrobora a descrição do triângulo da aprendizagem de Geddes (2006). Segundo este, os alunos ambivalentes estão em constante procura de atenção, através do modo verbal, de forma a assegurar o relacionamento (Hughes, et al., 2009); quando a sua verbalização é respondida, poderá originar uma perceção de menor “afastamento / rejeição” dos professores.

Os alunos, mais evitantes, percecionam: menor “Comunicação /Proximidade”; menor “Aceitação Mútua/Compreensão”; e menor “afastamento/rejeição”, o que, está de acordo com

o triângulo de aprendizagem (Geddes, 2006), o qual pressupõe que os alunos aparentam ser independentes dos seus professores e procuram responder às suas próprias necessidades, de forma autónoma, porque não adquiriram a capacidade de confiar (possível explicação para perceberem menos confiança e aceitação). São, da mesma forma, focados para as tarefas e revelam-se emocionalmente distantes dos professores, motivos que podem conduzir a uma desvalorização deste tipo de condutas de proximidade, o que possivelmente pode justificar a percepção de um menor afastamento e rejeição (Bergin & Bergin, 2009; Geddes, 2006).

No entanto, nos alunos PCA, não se verifica o mesmo. De acordo com Matos e Costa (1996), o contacto com novos contextos, fora do seio familiar, pode constituir uma oportunidade de reestruturação e organização interna. Adicionalmente, alguns autores sugerem que as conexões alternativas e não concordantes podem agir como fator de compensação de uma relação de vinculação insegura do jovem às figuras vinculativas, possibilitando a reconstrução de um modelo positivo de relacionamento social (Goossens & Van Ijzendoorn, 1990; Howes et al., 1990). Estes dados podem explicar os resultados insertos na tabela 10, que apontam a não existência de correlação entre os modelos de vinculação na infância e a qualidade de relação com os professores (soma IPPA). Apesar disso, apurámos que quanto mais seguros são os alunos, mais percebem a “Comunicação/ Proximidade afetiva” com o professor (como referido anteriormente, de acordo com a revisão da literatura). Ou seja, de acordo com os dados recolhidos, os professores das turmas PCA estarão a suscitar representações mais seguras nos seus alunos e a influenciar positivamente o seu rendimento escolar.

Contudo, foi possível averiguar, que os alunos ambivalentes e evitantes, revelam as mesmas percepções no que concerne às figuras professores. Isto é, quanto maior nível de ambivalência dos alunos menor é a percepção de “Aceitação mútua/Compreensão” e de

“Afastamento /Rejeição” e, quanto mais evitantes são os alunos menos, percebem a “Aceitação mútua/Compreensão” e o “Afastamento /Rejeição”.

Hipoteticamente tal poderá ser indício, como referido anteriormente, de vinculação desorganizada, caracterizada pela tendência de aproximação à figura e uma tendência simultânea a afastar-se da figura. Em função disso, a maioria das condutas de vinculação desorganizada aparecem como forma de relacionamento confusa e/ou contraditória em relação à figura adulta (Hesse & Main, 2006). Estes jovens, poderão sentir-se incompreendidos pelos professores, aguardam o pior e não acreditam que exista alguém que possa, verdadeiramente, preocupar-se e interessar-se por eles (Bombèr, 2007; Geddes, 2006), razões que podem levar estes alunos a perceberem menos “Aceitação/Compreensão”. Por outro lado, apesar de não ser um dado formal (dado que os professores não participaram diretamente neste estudo), através do feedback informal dos professores dos PCA, parece haver uma maior sensibilidade às suas necessidades emocionais, direcionando os professores para a procura de uma maior proximidade e compreensão, através da interação com estes jovens, o que pode, possivelmente, justificar o facto destes alunos perceberem menos “Afastamento / Rejeição”.

### **3. Verificar se os modelos internos dinâmicos de vinculação estão relacionados com o rendimento escolar.**

A literatura evidencia inúmeros estudos que relacionam a qualidade das relações, na infância, com o desempenho académico. Os estudos longitudinais têm salientado que alunos com vinculação segura na infância, posteriormente, demonstram, um melhor funcionamento psicológico, social e rendimento académico (Bohlin et al., 2000; Booth, Rubin, & Rose-Krasnor, 1998; Greenberg, 1999; Grossmann, Grossmann, & Waters, 2006; Moss et al., 2005; ; Sroufe, Egeland, Carlson, & Collins, 2005), Estes alunos adquirem um autoconceito mais positivo e um sentimento de segurança que facilitam a exploração para novas experiências de

aprendizagem, ou seja, conduzem positivamente a sua predisposição para aprender, o que resulta em bons rendimentos escolares ( Granot & Mayseless, 2001). Contrariamente, alunos com vinculação insegura, têm sido ligados às dificuldades na dimensão socio-emocional e no desempenho escolar (Booth, 1994; Granot & Mayseless, 2001; Vivona, 2000).

Porém, resultados, desta investigação, conforme a tabela 11, evidenciam algo que não era expectável e, que não está em sintonia com a literatura, indicando que os modelos internos de vinculação não têm uma correlação significativo com o rendimento escolar, no que respeita à amostra total, turma regular e turma PCA.

Não temos dados, na literatura, que ajudem a interpretar estes resultados, mas podemos colocar várias hipóteses:

1. Existem inúmeras variáveis que não estão a ser contabilizadas no nosso estudo que podem interferir no resultado do rendimento escolar, como por exemplo: características da personalidade (Farsides & Woodfield, 2003); existência de distúrbio de aprendizagem (de Almeida et al, 2012) e de outros quadros psicopatológicos (Pinto, 2013).

2. As questões colocadas no instrumento IVIA, são questões sensíveis, que podem ter conduzido a uma ativação do sistema de vinculação dos alunos. Assim, pode ter ocorrido uma interferência devido à sua fragilidade emocional, relativamente à da natureza das questões, o estar perante uma situação nova (realização do questionário) ou pessoa (investigadora), que tenha levado os alunos a responder às questões de acordo com a desejabilidade social, ou de modo aleatório, de forma a fugir às questões.

3. Falsa-segurança – é um conceito proposto por Winnicott, que pode ser entendido como um mecanismo de defesa e proteção quando o bebé não dispõe de um ambiente suficientemente bom (seguro). Filho (2001) referência a necessidade dos indivíduos traumatizados e desconfiados se protegerem com uma imagem de falsa segurança de modo a ocultar e rejeitar a sua realidade traumática que acaba por ser intolerável suportar

psiquicamente. Nessa perspectiva, os alunos de PCA podem ter respondido às questões de modo a tentar transmitir uma imagem mais positiva

4. O sistema de classificação (escala 1-5) utilizado pelas escolas pode ser considerado, uma classificação pouco discriminativa, não evidenciando a verdadeira heterogeneidade da nossa amostra e o seu desempenho acadêmico.

#### **5. Verificar se as representações das relações professor- aluno estão relacionadas com o rendimento escolar.**

Relativamente a amostra total (tabela 12), sublinha-se uma associação positiva entre as dimensões “Comunicação/Proximidade”, “Aceitação/Compreensão” e qualidade da relação com os professores (soma IPPA) com as médias das notas. A turma regular evidencia uma correlação positiva estatisticamente significativa entre o rendimento escolar e a dimensão “aceitação” e ainda, com a qualidade da relação com os professores (soma IPPA). Isto é, quanto mais segura é a relação com o professor, melhor será o rendimento escolar. Este é um resultado consistente com os inúmeros autores citados: quanto mais segura for a relação do aluno com o seu docente, melhor é o progresso académico (Veiga, et al., 2014; Myers & Pianta, 2008; Stipek & Miles, 2008)

De acordo, com Oliveira (2011), o grau de aceitação que o aluno vai obtendo, na instituição escolar, é um indicador da sua saúde emocional. Esta, tal como o sentimento de ser aceite, encontram-se positivamente correlacionados ao sucesso escolar. Harrison, Clarke e Ungerer (2007), enfatizam a perceção que os alunos possuem de serem aceites ou rejeitados, relativamente ao professor, o que influencia a maneira como os alunos enfrentam o contexto escolar. Tal poderá explicar os resultados do grupo PCA, que evidencia somente uma associação significativa entre as dimensões “Aceitação/Compreensão” da relação professor e com o rendimento escolar.

Por fim, no que refere a Percepção dos alunos acerca da qualidade da relação professor- aluno como moderador do rendimento escolar, os dados recolhidos não permitem colocar esta hipótese da existência de um efeito moderador.

Contudo este dado, não desvaloriza o papel do docente, antes pelo contrário, reforça o mesmo visto que, com já indicado anteriormente, a qualidade da relação professor- aluno é relevante para o rendimento escolar.

Em síntese, e por referência às hipóteses colocadas pode-se afirmar que:

**Hipótese 1.** Existem diferenças nos modelos internos de vinculação entre os alunos de PCA e os alunos do ensino regular? Esta hipótese foi comprovada, pois verificámos a presença de diferenças significativas entre os alunos de ensino regular e PCA, em que, os alunos do ensino regular exibem maior grau de vinculação segura, em comparação aos alunos PCA.

**Hipótese 2.** Modelos internos dinâmicos de vinculação seguros estão associados a um melhor rendimento académico do que modelos internos dinâmicos inseguros? Esta hipótese não foi comprovada, em razão de os modelos internos de vinculação segura não têm efeito significativo no rendimento académico, o que contradiz alguns estudos feitos e citados na literatura, como referido ao longo deste trabalho.

**Hipótese 3.** As representações de melhor qualidade da relação professor aluno estão associadas a um maior rendimento escolar, nos alunos PCA e nos alunos do ensino regular? Esta hipótese foi comprovada parcialmente, dado que, a turma regular evidencia uma correlação significativamente positiva entre a qualidade da relação professor com o rendimento. Contudo, os PCA, somente revelam uma correlação significativa entre uma das dimensões (aceitação/compreensão) da qualidade da relação professor com o rendimento escolar.

## **Capítulo VII. Conclusões, limitações e perspectivas futuras**

### **7.1. Conclusões finais**

O insucesso escolar é analisado como imagem do disfuncionamento ao nível do sistema aluno, do sistema familiar, dos programas escolares ou do professor (Roazzi & Almeida, 1988).

Em Portugal, a elevada taxa de insucesso escolar tem desencadeado preocupação por parte de psicólogos educacionais, professores e outros atores intervenientes no contexto educativo. É nesta perspetiva que Dourado, Oliveira e Santos (2007) consideram imperativo na educação a transformação de paradigma educativo que deve incidir nas relações entre aluno-professor, as famílias, os alunos e os membros da comunidade educativa. Esta questão tem subjacente a subquestão do estudo que pretende analisar a relevância dos modelos internos dinâmicos de vinculação, relação professor-aluno e a sua influência no rendimento escolar dos jovens em “Percurso Curriculares Alternativos”, na Região Autónoma da Madeira (R.A.M).

Na globalidade, os resultados deste estudo, permitem-nos concluir que o conhecimento das dinâmicas afetivas, e o modo como os diferentes padrões de vinculação influenciam a adesão dos alunos às propostas educativas representa uma importante ferramenta na capacidade de intervenção dos atores envolvidos, no sentido de ultrapassar os condicionalismos ao sucesso académico.

#### ***7.2.1. Implicações para a prática do psicólogo educacional nas escolas***

O presente estudo revelou que os alunos do ensino regular confirmaram uma pontuação superior na dimensão “modelos internos dinâmicos de vinculação seguros”, em comparação com os alunos sujeitos a PCA. Estes dados obtidos apontam que a insegurança na vinculação pode desempenhar com um fator de risco para o sucesso académico (Farromba & Pires, 2013).

Como já referido anteriormente, a construção de novos vínculos permite modificar os MID (Bowlby, 1969/1982), fundamentado neste pressuposto, considera-se que a intervenção com os alunos de PCA deve incentivar fundamental na construção de vínculos de qualidade

com figuras significativos, que lhe viabilizem desenvolver recursos afetivos, assim como promove o sentimento de segurança facilitadores do processo de aprendizagem (Martins, 2012).

À vista disso, os professores/funcionários educativos ganham uma relevância no ajustamento dos jovens ao ambiente escolar, podendo desempenhar papel de figuras vinculativas secundárias (Machado, da Silva & Vieira, 2018). Estas figuras adicionais podem tornar-se indispensáveis na vida destes alunos e reduzir situações de risco (como abandono escolar), sobretudo com jovens com relações inseguras com os cuidadores (como observado no nosso estudo com os alunos de PCA). Esta reflexão está em concordância com vários estudos, em particular este estudo que demonstra a relevância da dimensão relacional para o sucesso académico.

Portanto, este dado é profundamente relevante na intervenção psico-educativa, pois revela a pertinência na promoção das redes de suporte sociais na escola, como também, designação de um tutor específico para cada aluno (figura de referência), onde através deste vínculo possibilita o aluno sentir seguro e simultaneamente auxiliar na gestão das excessivas “cargas emocionais”.

A luz da teoria de compaixão, os alunos do ensino regular (pontuação mais elevada na escala MID seguro) ativa mais o sistema de contentamento, segurança e ligação (capacidade de autotranquilizar e estar num estado mais propício para a aprendizagem), enquanto os alunos do PCA ativa menos este sistema. Adicionalmente, sabemos que 41,7% dos alunos PCA, são alunos onde foram aplicadas medidas de promoção e proteção, o que sugere que estes alunos, ativaram mais frequentemente o sistema de ameaças e autoproteção, que consequentemente, impossibilita o processo de aprendizagem, através dos efeitos fisiológico produzido (Cozolino, 2013).



Nesta perspectiva, as intervenções individuais psicológicas beneficiarão em integrar componentes como o *mindfulness* assim como a autocompaixão e empatia (Shapiro et al., 1998, 2007; Birnie, Speca & Carlson, 2010). Este particular tipo de intervenção pode servir como reforço, visto que alguns estudos indicam que a autocompaixão promove estados de vinculação segura e vice-versa (Pepping, Davis, O'Donovan & Pal, 2015). Nesse sentido, o *mindfulness* nas escolas apresenta-se como uma ferramenta excelente, atuando diretamente nas dificuldades emocionais e relacionais, estimulando o estado de calma, concentração e empatia que se traduz numa melhoria das relações interpessoais e da aprendizagem (Heeren, Van Broeck & Philippot, 2009).

Outro resultado pertinente, no nosso estudo reporta-se à qualidade da relação professor-aluno e sua influência positiva no rendimento escolar

À vista disso, é essencial na intervenção psico-educativa, considerar a promoção de competências sociais (tais como: aceitação, compreensão, entre outros) e de estratégias de resolução de conflitos na sala de aula junto dos professores. Do mesmo modo, intervenções individuais com objetivo promover a assertividade e outros aspetos (tais como: tolerância a frustração, autocontrole e baixo autoestima) do aluno que podem interferir na sua relação com o professor. Seria importante a elaboração de ações de formação e programas de intervenção, destinados aos professores e funcionários, para consciencializar acerca da relevância do seu apoio com figura de vinculação, no progresso académico e social dos alunos e disseminar os pressupostos básicos da teoria de vinculação.

Outra implicação diz respeito à necessidade de intervenção, de forma sistémica, em contexto escolar, e não concentrar o trabalho exclusivamente com os alunos ao nível remediativo. É necessário trabalhar em conjunto com famílias, professores, agentes de saúde, comissões de proteção, e outros agentes da rede social dos alunos. Esta compreensão ajuda a aprofundar o entendimento do significado do comportamento das crianças no contexto

educativo e a assinalar que modelos de resposta e de intervenção podem ser efetivos (Bergin & Bergin, 2009; Bombèr, 2007; Geddes, 2006).

Isso ajudará os professores a dar sentido aos comportamentos desadequadas na sala de aula, conduzindo a uma maior compreensão dos mesmos e ao mesmo tempo capacitando os professores a orientar melhor os alunos e entender porque as estratégias motivacionais que normalmente funcionam com os alunos do ensino regular, não funcionam com estes alunos, o que por vezes conduz a sentimentos de frustração e/ou impotência nas suas tentativas de intervenção (Bombèr, 2007).

Com toda a complexidade que abrange o processo de aprendizagem, os modelos internos dinâmicos de vinculação e a relação professor – aluno evidenciam assumir uma importância extrema no contexto da construção da aprendizagem pessoal, educativa e social.

O reconhecimento de que a qualidade ou padrão de vinculação no início da infância pode influenciar o posterior progresso socioemocional e académico constitui, seguramente, um quadro referencial muito relevante dado o seu impacto a longo prazo e às implicações na definição, monitorização e avaliação das estratégias educativas por parte de diferentes profissionais, como os psicólogos educacionais e os próprios professores (Rutter, 1995). Este quadro referencial pode, pois, constituir-se como um contributo determinante para a promoção de uma relação professor-aluno que possa ir mais facilmente ao encontro das necessidades dos alunos e, conseqüentemente, promover o rendimento escolar.

Embora este estudo não permita generalizações, estamos confiantes que contribuímos para a reflexão e enriquecimentos do tópico “Modelos internos dinâmicos de vinculação, relação professor-aluno e rendimento escolar”, no que concerne aos jovens incluídos em PCA e suas práticas.

Interromper a “cadeia” que conduz ao insucesso e ao abandono supõe o conhecimento da dialética que ocorre no quadro concetual da vinculação e relação professor-aluno. Assim,

capacitados para essa intervenção, podem os docentes exercer, com critério, a sua missão facilitadora de ambientes escolares amigos da aprendizagem.

## **7.2. Limitações e perspectivas futuras.**

No que diz respeito às limitações, apesar do presente estudo ter-se guiado pelo rigor e cientificidade, ao longo do processo de investigação, existem sempre questões a melhorar. Dessa forma, salientamos algumas limitações, que poderão ajudar na concretização de futuras investigações.

A primeira refere, a número limitado de estudos com respeito a vinculação no contexto educativo, em Portugal, o que cingiu fortemente em termos do enquadramento teórico e em comparação de dados com outros estudos concluídos em contexto semelhante.

Em segundo lugar, em termos de metodologia, e mais especificamente em relação aos instrumentos utilizados, destacam-se os seguintes aspetos:

a) o sistema de classificação do rendimento escolar (escala 1-5) utilizado pelo estudo, foi o mesmo que é aplicado nas escolas. O resultado do estudo podia ter sendo distinto e otimizado, se fossem utilizadas outras escalas como por exemplo a “escala europeia de comparabilidade de classificações” (1-20), que permitiria situar os resultados dos alunos de forma mais discriminativa e rigoroso.

b) As medidas de autorrelato avaliam, perceções/crenças que a jovem tem das suas vivências e capacidades, contudo deve ser considerado a possibilidade de os resultados terem sido contaminados pela desejabilidade social (Pires & Roazzi, 2016). Tal reforça a importância de serem utilizadas medidas de heteroavaliação em estudos futuros.

c) Ausência de instrumentos e estudos, no qual considerem a categoria vinculação desorganizada. Esta é uma lacuna já encontrada numa revisão da literatura nacional, feita por Pereira, Castro e Carvalho (in press). Recorde-se que, de acordo com Bombér, (2011), são estes

jovens que apresentam mais desafios e problemas para as salas de aula e instituições escolares. O estudo podia ser potencializado se a dimensão vinculação desorganizada tivesse sido diretamente avaliada.

d) Não incluir outros instrumentos de avaliação, direcionados à avaliação de psicopatologia e caracterização do comportamento em contexto escolar, dados que permitiriam discriminar melhor os resultados.

Relativamente aos procedimentos, uma das dificuldades encontradas, foi a gestão do tempo, por motivo dos múltiplos deslocamentos no sentido de obter autorizações (autorização dos conselhos da escola e encarregados da educação dos alunos) para aplicar os questionários aos alunos nas escolas públicas. Não obstante, permitiu o cumprimento todos os requisitos éticos.

Parece-nos importante que futuros estudos possam ser desenvolvidos de forma a incluir algumas recomendações já indicadas e /ou que possam ser replicados para outros contextos, como Região Autónoma dos Açores e Portugal Continental. Também seria interessante o estudo ser replicado para outros ciclos de ensino, nomeadamente o pré-escolar, 1 e 2 ° ciclo. Finalizando, ainda, recomendamos um estudo longitudinal, de modo a perceber como estas variáveis (MID e relação professor-aluno) se associam ao longo do percurso académico.

A despeito das limitações mencionados, considera-se que os objetivos delineados neste estudo foram satisfatoriamente alcançados, visto que, os resultados alcançados contribuíram para uma melhor compreensão sobre os modelos internos dinâmicos de vinculação, a relação professor-aluno, e o rendimento escolar em alunos com Percursos Curriculares Alternativos.

### Bibliografia

- Abrantes, P. (2002). Introdução. Finalidades e natureza das novas áreas curriculares. *Novas áreas curriculares*, 9-18.
- Ainsworth, M. D., & Wittig, B. (1969). Attachment, exploration, and separation: illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Determinants of infant behaviour*, 4, 113-136.
- Ainsworth, M. D. (1972). Attachment and dependency: A comparison. In J. L. Gewirtz, *Attachment and dependency*. Oxford, England: V. H. Winston & Sons.
- Ainsworth, M. (1976). Relações objectais, dependência e vinculação: uma análise teórica das relações da criança com a mãe. *As ligações infantis*, 155-224.
- Ainsworth, M., Blehar, M., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. New York: Lawrence Erlbaum Associ.
- Ainsworth, M. D. (1985). Attachments across the life span. *Bulletin of the New York Academy of medicine*, 61(9), 792.
- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American psychologist*, 44(4), 709.
- Ainsworth, M. D. S. (1990). Some considerations regarding theory and assessment relevant to attachments beyond infancy. *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*, 463-488.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology Press.
- Aires, L. (2009). *Disciplina da sala de aulas: Um guia de boas práticas para professores do 3ºciclo do ensino básico e ensino secundário*. Lisboa: Sílabo.

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem em Supervisão. *Aveiro: Universidade de Aveiro*
- Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios familiares (3ª ed.)*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Almeida, L. R., & Reis Bittar, K. (2017). Perceção de professores sobre a indisciplina e a relação família e escola. In *Anais do Congresso de Iniciação Científica, Estágio e Docência do Campus Formosa* (Vol. 1).
- Anan, R. M., & Barnett, D. (1999). Perceived social support mediates between prior attachment and subsequent adjustment: A study of urban African American children. *Developmental Psychology*, 35(5), 1210.
- Araújo, F. A. D. (2016). *Que alternativa ao currículo regular no ensino básico?* (Dissertação de Doutoramento). Instituto Politécnico do Porto.
- Arend, R., Gove, F. L., & Sroufe, L. A. (1979). Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten: A predictive study of ego-resiliency and curiosity in preschoolers. *Child Development*, 950-959.
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *The journal of special education*, 38(2), 111-123.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School psychology quarterly*, 23(1), 3.
- Baldwin, M. W. (Ed.). (2006). *Interpersonal cognition*. Guilford Press.
- Barbosa, J. I. C., & Borba, A. (2010). O surgimento das terapias cognitivo-comportamentais e suas consequências para o desenvolvimento de uma abordagem clínica analítico-comportamental dos eventos privados. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 12(1-2), 60-79.

- Barrett, M., & Trevitt, J. (1991). *Attachment behaviour and the schoolchild: An introduction to educational therapy*. Routledge.
- Barros, P. T., Candeias, I., & Moreira, M. A. (2016). Projeto curricular integrado e diversificação curricular: um estudo de investigação-ação no contexto de um percurso curricular alternativo em Portugal. *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade*, 2(2), 135-164.
- Bell, S. M. (1970). The development of the concept of object as related to infant-mother attachment. *Child Development*, 291-311.
- Benavente, R. (2010). *Factores de mudança nas representações da vinculação em crianças de famílias de alto-risco*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa.
- Benavente, R., Justo, J., & Veríssimo, M. (2009). Os efeitos dos maus-tratos e da negligência sobre as representações da vinculação em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 27(1), 21-31.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational psychology review*, 21(2).
- Berlin, L. J., & Cassidy, J. (2003). Mothers' Self-Reported Control of Their Preschool Children's Emotional Expressiveness: A Longitudinal Study of Associations with Infant–Mother Attachment and Children's Emotion Regulation. *Social Development*, 12(4), 477-495.
- Berlin, L. J., Cassidy, J., & Appleyard, K. (2008). The influence of early attachments on other relationships. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 333-347). New York, NY, US: Guilford Press.
- Birnie, K., Speca, M., & Carlson, L. E. (2010). Exploring self-compassion and empathy in the context of mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Stress and Health*, 26(5), 359-371.

- Berman, W. H., & Sperling, M. B. (1994). The structure and function of adult attachment. *Attachment in adults: Clinical and developmental perspectives*, 3-28.
- Black, J., Jones, T., Nelson, C., & Greengough, W. (1998). Neuronal plasticity and the developing brain. In N.E. Alessi, J. T. Coyle, S. I. Harrison & S. Eth (Eds.), *Handbook of child and adolescent psychiatry* (pp. 31-53). New York: Wiley.
- Blair, C. (2001). The early identification of risk for grade retention among African American children at risk for school difficulty. *Applied Developmental Science*, 5(1), 37-50.
- Bohlin, G., Hagekull, B., & Rydell, A. M. (2000). Attachment and social functioning: A longitudinal study from infancy to middle childhood. *Social Development*, 9(1), 24-39.
- Bolen, R. M. (2000). Validity of attachment theory. *Trauma, Violence, & Abuse*, 1(2), 128-153.
- Bombèr, L. M. (2007). *Inside I'm hurting: practical strategies for supporting children with attachment difficulties in schools*. London: Worth Publishing
- Bombèr, L. (2011) *What about me? Inclusive strategies to support pupils with attachment difficulties make it through the school day*. London: Worth Publishing.
- Booth, C. L., Rose-Krasnor, L., & Rubin, K. H. (1991). Relating preschoolers' social competence and their mothers' parenting behaviors to early attachment security and high-risk status. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8(3), 363-382.
- Booth, C. L. (1994). Predicting social adjustment in middle childhood: The role of preschool attachment security and maternal style. *Social Development*, 3(3), 189-204.
- Booth, C. L., Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1998). Perceptions of emotional support from mother and friend in middle childhood: Links with social-emotional adaptation and preschool attachment security. *Child Development*, 69(2), 427-442.



- Booth-Laforce, C., Oh, W., Kim, A. H., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., & Burgess, K. (2006). Attachment, self-worth, and peer-group functioning in middle childhood. *Attachment & Human Development*, 8(4), 309-325.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Attachment*. V. Basic Books.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss v. 3 (Vol. 1). *Random House*. Furman, W., & Buhrmester, D. (2009). *Methods and measures: The network of relationships inventory: Behavioral systems version*. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 470-478.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment (2nd ed.)*. New York: Basic Books. (Original work published 1969)
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1976). A natureza da ligação da criança com a mãe. *As ligações infantis*, 105-153.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.
- Bowlby, J. (1984). Violence in the family as a disorder of the attachment and caregiving systems. *American journal of psychoanalysis*, 44(1), 9-27.
- Bowlby, J. (1988). A secure base: Clinical applications of attachment theory (collected papers). *London: Tavistock*.
- Bowlby, J. (1988). The role of attachment in personality development. *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*, 119-136.
- Bowlby, J. (1990). *Apego: Vol.1. Apego e Perda (2ª ed)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (2002). *Apego: a natureza do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bremner, J. D., Randall, P., Scott, T. M., Capelli, S., Delaney, R., McCarthy, G., & Charney, D. S. (1995). Deficits in short-term memory in adult survivors of childhood abuse. *Psychiatry research*, 59(1), 97-107.

- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. *Monographs of the society for research in child development*, 3-35.
- Bretherton, I., & Main, M. (2000). Mary Dinsmore Salter Ainsworth (1913–1999): Obituary. *American Psychologist*, 55(10), 1148-1149.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University press.
- Buonomano, D. V., & Merzenich, M. M. (1998). Cortical plasticity: from synapses to maps. *Annual review of neuroscience*, 21(1), 149-186.
- Bus, A. G., & Van Ijzendoorn, M. H. (1988a). Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child development*, 1262-1272.
- Bus, A. G., & Van Ijzendoorn, M. H. (1988b). Attachment and early reading: A longitudinal study. *The Journal of genetic psychology*, 149(2), 199-210.
- Burgess, K. B., Marshall, P. J., Rubin, K. H., & Fox, N. A. (2003). Infant attachment and temperament as predictors of subsequent externalizing problems and cardiac physiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(6), 819-831.
- Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference?. *Social Development*, 20(1), 33-50.
- Byrne, B. M. (1996). Measuring self-concept across the lifespan: Methodology and instrumentation for research and practice. *Washington, DC: American Psychological Association*.
- Cairns, R. B., & Stoff, D. M. (1996). Conclusion: A synthesis of studies on the biology of aggression and violence. *Aggression and violence: Genetic, neurobiological and biosocial perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Caleiro, A. (2012). Acerca das escalas de classificação. *Documento de Trabalho*, (2012/01).

- Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social: Para uma análise crítica da política TEIP*. Educa.
- Canavarro, M. Cristina, Dias, Pedro., & Lima, Vânia. (2006). A Avaliação da Vinculação do Adulto: uma revisão crítica a propósito da aplicação da Adult Attachment Scale-R (AAS-R) na população Portuguesa. *Psicologia*, 20(1), 155-186. Recuperado em 26 de dezembro de 2017, de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-20492006000100008&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492006000100008&lng=pt&tlng=pt).
- Cardoso, A. P. O. (1997). Educação e Inovação. *Revista Millenium – Problemáticas das Ciências da Educação* (6)
- Cardoso, A. M. I. M. (2000). *Qualidade da vinculação e funcionamento metacognitivo na criança de idade pré-escolar*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Porto.
- Carlson, V., Cicchetti, D., Barnett, D., & Braunwald, K. (1989). Disorganized/disoriented attachment relationships in maltreated infants. *Developmental psychology*, 25(4), 525.
- Carretero, M., & León, J. A. (2004). Do pensamento formal à mudança conceitual na adolescência. *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Porto Alegre: Artmed*, 323-334.
- Carvalho, M., Soares, I., & Baptista, A. (2006). Inventário sobre a vinculação para a infância e adolescência (IVIA). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação*, 253-255.
- Carvalho, M. (2007). *Vinculação, Temperamento e Processamento da Informação: Implicações nas Perturbações Emocionais e Comportamentais no início da adolescência*. (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Minho.
- Cassidy, J., Kirsh, S. J., Scolton, K. L., & Parke, R. D. (1996). Attachment and representations of peer relationships. *Developmental Psychology*, 32(5), 892.

- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Eds.). (1999). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford Press.
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (1995). A developmental psychopathology perspective on child abuse and neglect. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(5), 541-565.
- Cicchetti, D., & Curtis, W. J. (2006). The developing brain and neural plasticity: Implications for normality, psychopathology, and resilience: Developmental neuroscience. In *Developmental psychopathology: Developmental neuroscience*. Wiley.
- Clark, S. E., & Symons, D. K. (2009). Representations of attachment relationships, the self, and significant others in middle childhood. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 18(4), 316.
- Coimbra, B., & Fernandes, E. (2013, May). Políticas Públicas de prevenção e combate ao abandono escolar-Estudo de uma medida educativa para jovens pouco escolarizados em Portugal. In *II Conferência Internacional-Investigação e Práticas em Contextos de Educação*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais-Instituto Politécnico de Leiria.
- Costa, J., Sousa, L., & Neto-Mendes, A. (2000). Gestão pedagógica e lideranças intermédias no TEIP do Esteiro. *Territórios educativos de intervenção prioritária*, 83-104.
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407-424.
- Costa, A. O. S. (2016). *Vinculação e autoconceito em crianças e jovens institucionalizados* (Tese de doutoramento). Escola Superior de Educação de Viseu.
- Cowe, H., & Sharp, S. (1996). *Peer Counselling in Schools: A Time to Listen*. David Fulton Pub.

- Cozolino, L. (2013). *The Social Neuroscience of Education: Optimizing Attachment and Learning in the Classroom (The Norton Series on the Social Neuroscience of Education)*. WW Norton & Company.
- Craik, K. (1967). The nature of explanation. 1943. *Cambridge University, Cambridge UK*.
- Crittenden, P. M. (1985). Maltreated infants: Vulnerability and resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26(1), 85-96.
- Crittenden, P. M. (1988). Relationships at risk. *Clinical implications of attachment*, 136-174.
- Cummings, E. M., Davies, P. T., & Campbell, S. B. (2002). *Developmental psychopathology and family process: Theory, research, and clinical implications*. New York: Guilford.
- Cyr, C., & van IJzendoorn, M. H. (2007). Attachment in the schools: toward attachment-based curricula. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 3, 95.
- Davou, B. (2002). Unconscious processes influencing learning. *Psychodynamic Practice*, 8(3), 277-294.
- de Almeida, S. F. C., de Marcos Rabelo, L., Cabral, V. S., de Oliveira Moura, E. R., Márcia de Souza, F. B., & Barbosa, H. (2012). Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(2), 117-134.
- DeMulder, E. K., & Radke-Yarrow, M. (1991). Attachment with affectively ill and well mothers: Concurrent behavioral correlates. *Development and psychopathology*, 3(3), 227-242.
- De Ruiter, C., & Van IJzendoorn, M. H. (1993). Attachment and cognition. *International Journal of Educational Research*, 19(6), 521-599.
- Dias, L. I. (2014). *Afetividade no ensino médio: a percepção de professores e alunos*. (Monografia- Especialização em Coordenação Pedagógica) Universidade de Brasília, Brasília.

- Dodge, K. A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual review of psychology*, 44(1), 559-584.
- Dourado, L. F., Oliveira, J. F. D., & Santos, C. D. A. (2007). A qualidade da educação: conceitos e definições. *Brasília, DF: Inep*.
- Edelman, G. (1989). *Remembered present: A biological theory of consciousness*. Basic Books.
- Educação, M. D. (2004). Organização curricular e programas ensino básico-1º ciclo. *Lisboa: Departamento da Educação Básica*.
- Erickson, M. F., Farber, E.A., Engeland, B. (1982). Antecedents and Concomitants of Compliance in High-Risk Preschool Children. *Paper presented at the anual meeting of the American Psychological Association, Washinton D.C.*
- Erikson, E. H. (1976). *EnIdtidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro. *RJ: Zahar*.
- Erickson, M. F., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. *Monographs of the society for research in child development*, 147-166.
- Farromba, M. D. L. D. O., & Pires, L. (2013). *Relações de vinculação e sucesso escolar em jovens institucionalizados: um desafio aos seus cuidadores* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Farsides, T., & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence, and application. *Personality and individual differences*, 34(7), 1225-1243.
- Feldman, R. S. (2001). *Compreender a psicologia*. McGraw-Hill.
- Fernandes, I. A. S. (2012). *Delinquência juvenil: Vinculação aos pais e educação parental*. (Tese de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

- Fernandes, F., & Farate, C. O. (2014). *A Qualidade da Vinculação e o comportamento social: Em Jovens Institucionalizados* (Dissertação de Doutoramento, ISMT).
- Ferreira, P. S. D. O. (2014). *A relação entre a qualidade de vinculação e o desenvolvimento emocional de crianças em idade pré-escolar* (Dissertação de Doutoramento). ISPA-Instituto Universitário. Lisboa
- Filho, J.M (2001). O ser e o viver. *Uma visão da obra de Winnicott*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Fino, C. M. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de educação*, 14, 273-291.
- Figueiredo, T. (2009). IPPA-R Pais, Pares e Professores estudo de adaptação e validação para crianças do ensino básico. (Tese de Mestrado). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Fisher, S. F. (2007). Neurofeedback, affect regulation and attachment: A case study and analysis of anti-social personality. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 3(1), 109.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa. Âncora Editora.
- Francisco, D. F., & de Sousa Araújo, R. L. (2014). A Importância Da Relação Professor-Aluno. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, 1, 1-13. Disponível em [http://www.unipacto.com.br/revista2/arquivos\\_pdf\\_revista/a\\_IMPORTANCIA\\_da\\_relacao.pdf](http://www.unipacto.com.br/revista2/arquivos_pdf_revista/a_IMPORTANCIA_da_relacao.pdf). Acesso em 07 de janeiro de 2018.
- Frankel, K. A., & Bates, J. E. (1990). Mother-Toddler Problem Solving: Antecedents in Attachment, Home Behavior, and Temperament. *Child development*, 61(3), 810-819.
- Garcia, J. (2006). Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. *ETD-Educação Temática Digital*, 8(1), 124-132.

- Garcia, J. (2017). O futuro das práticas de interdisciplinaridade na escola. *Revista Diálogo Educacional*, 12(35), 209-230.
- Gatinho, A. R. D. S. (2012). *O modelo interno dinâmico do self e a qualidade das representações de vinculação em crianças de idade pré-escolar* (Dissertação de Doutoramento). ISPA-Instituto Universitário. Lisboa
- Geddes, H. (1999). *Attachment and learning: an investigation into links between maternal attachment experience, reported life events, behaviour causing concern at referral and difficulties in the learning situation* (Dissertação de Doutoramento, University of Surrey).
- Geddes, H. (2006) *Attachment in the Classroom: the links between children's early experience, emotional wellbeing and performance in school*. London: Worth Publishing.
- Gerhardt, S.(2004) *Why Love Matters: How Affection Shapes a Baby's Brain*. London: Brunner-Routledge
- Gibbons, A. (1998). Solving the brain's energy crisis. *Science*, 280(5368), 1345-1347.
- Gilbert, P. (Ed.). (2005). *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy*. Routledge.
- Gilbert, P. (2005b). Social mentalities. *Interpersonal cognition*, 299-333.
- Gilbert, P., & Irons, C. (2005). Focused therapies and compassionate mind training for shame and self-attacking. *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy*, 263-325.
- Gilbert, P. (2010). *The compassionate mind: A new approach to life's challenges*. New Harbinger Publications.
- Gilbertson, M. W., Shenton, M. E., Ciszewski, A., Kasai, K., Lasko, N. B., Orr, S. P., & Pitman, R. K. (2002). Smaller hippocampal volume predicts pathologic vulnerability to psychological trauma. *Nature neuroscience*, 5(11), 1242-1247.



- Gimeno, J. (2000a). *Educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed.
- Gimeno, J. (2000b). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Göb, R., McCollin, C., & Ramalhoto, M. F. (2007). Ordinal methodology in the analysis of Likert scales. *Quality & Quantity*, 41(5), 601-626.
- Gomez-Pinilla, F., Choi, J., & Ryba, E. A. (1999). Visual input regulates the expression of basic fibroblast growth factor and its receptor. *Neuroscience*, 88(4), 1051-1058.
- Goodson, I. F., & Carvalho, M. J. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa,
- Goossens, F. A., & Ijzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child development*, 61(3), 832-837.
- Goldani, A. (2010). Togatlian, Marco Aúrelio. Costa, Rosane de Albuquerque. *Desenvolvimento, Emoção e Relacionamento na Escola*. Rio de Janeiro: Epapers.
- Gopnik, A. (2009). *The philosophical baby: What children's minds tell us about truth, love & the meaning of life*. Random House.
- Granot, D., & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 530-541.
- Grossmann, K. E., Grossmann, K., & Waters, E. (Eds.). (2006). *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies*. Guilford Press.
- Greenberg, M. T., Speltz, M. L., & Deklyen, M. (1993). The role of attachment in the early development of disruptive behavior problems. *Development and psychopathology*, 5(1-2), 191-213.
- Greenberg, M. T. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 469-496). New York, NY, US: Guilford Press.

- Greenfield, S. A. (2001). *The private life of the brain: Emotions, consciousness, and the secret of the self*. Penguin Books: London
- Gregory, A., & Ripski, M. B. (2008). Adolescent trust in teachers: Implications for behavior in the high school classroom. *School Psychology Review*, 37(3), 337.
- Griffiths, R. (1984). The abilities of young children. Association for research in infant and child development. *The Test Agency Oxford, UK*.
- Griffith, B. A. (2004). The structure and development of internal working models: An integrated framework for understanding clients and promoting wellness. *The Journal of Humanistic Counseling*, 43(2), 163-177.
- Guinote, P. (2014). *Educação e liberdade de escolha*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Guttmann-Steinmetz, S., & Crowell, J. A. (2006). Attachment and externalizing disorders: A developmental psychopathology perspective. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(4), 440-451.
- Habib, M. (2003). *Bases neurológicas dos comportamentos*. Lisboa : Climepsi.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child development*, 76(5), 949-967.
- Hardingham, G. E., & Bading, H. (2003). The Yin and Yang of NMDA receptor signalling. *Trends in neurosciences*, 26(2), 81-89.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho ea cultura dos professores na idade pós-moderna*.
- Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher–child relationship quality and school adjustment. *Early childhood research quarterly*, 22(1), 55-71.

- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour research and therapy*, 44(1), 1-25.
- Heard, D. H., & Barrett, M. (1982). Attachment and the family relationships of children with specific reading disability. *Parkes CM & Stevenson-Hinde J. The place of attachment in human behaviour*, 151-70.
- Heeren, A., Van Broeck, N., & Philippot, P. (2009). The effects of mindfulness on executive processes and autobiographical memory specificity. *Behaviour research and therapy*, 47(5), 403-409.
- Hesse, E., & Main, M. (2006). Frightened, threatening, and dissociative (FR) parental behavior as related to infant D attachment in low-risk samples: Description, discussion, and interpretations. *Development and Psychopathology*, 18, 309-343.
- Hopkins, J. (1987). Failure of the holding relationship: Some effects of physical rejection on the child's attachment and on his inner experience. *Journal of Child Psychotherapy*, 13(1), 5-17.
- Howes, C. (1990). Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten?. *Developmental psychology*, 26(2), 292.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994a). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child development*, 65(1), 253-263.
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994b). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child development*, 65(1), 264-273.

- Howes, C., & Smith, E. W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 381-404.
- Hughes, J., & Kwok, O. M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of educational psychology*, 99(1), 39.
- Hughes, D., Bomber, L. M., Brisch, K. H., & Perry, A. (2009). *Helping Adolescents Engage with Life and Learning*. Worth Publishing.
- Insel, T. R. (1997). A neurobiological basis of social attachment. *American Journal of Psychiatry*, 154(6), 726-735.
- Instituto Nacional De Estatística (INE) (2004) – *Sistema Urbano: áreas de influência e marginalidade funcional*. Instituto Nacional de Estatística, Lisboa.
- Jacobsen, T., Edelstein, W., & Hofmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 30(1), 112.
- Jacobsen, T., & Hofmann, V. (1997). Children's attachment representations: longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental psychology*, 33(4), 703.
- Jacobsen, T., & Miller, L. J. (1999). Attachment quality in young children of mentally ill mothers: Contribution of maternal caregiving abilities and foster care context. *Attachment disorganization*, 347-378.
- JONTIEM, D. (1990, March). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In *Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jontiem, Tailândia* (Vol. 5).

- Karrass, J., & Braungart-Rieker, J. (2004). Infant negative emotionality and attachment: Implications for preschool intelligence. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 221-229.
- Kelly, A. V. (1981). O currículo. *Teoria E Prática*. São Paulo: Harbra, 3-7.
- Kennedy, B. L. (2008). Educating students with insecure attachment histories: Toward an interdisciplinary theoretical framework. *Pastoral Care in Education*, 26(4), 211-230.
- Kerns, K. A., Abraham, M. M., Schlegelmilch, A., & Morgan, T. A. (2007). Mother-child attachment in later middle childhood: Assessment approaches and associations with mood and emotion regulation. *Attachment & Human Development*, 9(1), 33-53.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Koretz, D., Merikangas, K. R., ... & Wang, P. S. (2003). The epidemiology of major depressive disorder: results from the National Comorbidity Survey Replication (NCS-R). *Jama*, 289(23), 3095-3105.
- Kim, J. J., & Diamond, D. M. (2002). The stressed hippocampus, synaptic plasticity and lost memories. *Nature Reviews Neuroscience*, 3(6), 453-462.
- Kimble, D. P. (1968). Hippocampus and internal inhibition. *Psychological bulletin*, 70(5), 285.
- Kobak, R. R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child development*, 135-146.
- Kontos, S. (1995). *Quality in Family Child Care and Relative Care*. Early Childhood Education Series. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.
- Lafuente, M. J. (2000). Patrones de apego, pautas de interacción familiar y funcionamiento cognitivo (de los 70 a los 90). *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(1), 165-190.
- Laible, D. J., Carlo, G., & Raffaelli, M. (2000). The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(1), 45-59.

- Laible, D. (2004). Mother-child discourse in two contexts: links with child temperament, attachment security, and socioemotional competence. *Developmental psychology*, 40(6), 979.
- Laible, D. J., Carlo, G., & Raffaelli, M. (2000). The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(1), 45-59.
- Lee, S. J. (2007). The relations between the student-teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33(2), 209-216.
- Lee, D., & James, S. (2012). *The compassionate mind approach to recovering from trauma: Using compassion focused therapy*. Hachette UK.
- Leite, C. (2000). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Território Educativo* Nº 7.
- Leite, S. A., & Tagliaferro, A. R. (2005). A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2).
- Leite, C. (2009). Caminhos para o sucesso. Entrevista publicada na revista *Noesis* n.º 78
- Li, S. T., Nussbaum, K. M., & Richards, M. H. (2007). Risk and protective factors for urban African-American youth. *American Journal of Community Psychology*, 39(1-2), 21-35.
- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual review of psychology*, 48(1), 371-410.
- Lock, S. J. (2010). *Voices of at-risk youth: Perceptions of continuation high school students regarding factors affecting their engagement in high school*. University of Redlands.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos. *Porto: Lidel*.

- Longobardi, C., Gastaldi, F. G. M., Prino, L. E., Pasta, T., & Settanni, M. (2016). Examining student-teacher relationship from students' point of view: Italian adaptation and validation of the young children's appraisal of teacher support questionnaire. *The Open Psychology Journal*, 9(1).
- Lourenço, S. M. C. D. (2013). *Vinculação, locus de controlo e violência entre pares, em jovens* (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias Faculdade de Psicologia. Lisboa
- Lyons-Ruth, K., Alpern, L., & Repacholi, B. (1993). Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. *Child development*, 64(2), 572-585.
- Lyons-Ruth, K. (1996). Attachment relationships among children with aggressive behavior problems: The role of disorganized early attachment patterns. *Journal of consulting and clinical psychology*, 64(1), 64.
- Lyons-Ruth, K., & Jacobvitz, D. (1999). Attachment disorganization: Unresolved loss, relational violence, and lapses in behavioral and attentional strategies.
- Macedo, G. (1999). A Escola e os professores em contextos de exclusão escolar e social. *Educação e Matemática*, 55, 20-22.
- Machado, T. S. (2004). Vinculação e comportamentos anti-sociais. *Comportamento anti-social e crime: da infância à idade adulta*, 291-321.
- Machado, T. S. (2007). Padrões de vinculação aos pais em adolescentes e jovens adultos e adaptação à Universidade. *Revista portuguesa de pedagogia*, (41-2), 5.
- Machado, T. S. (2009). Vinculação aos pais: retorno às origens. In *Psicologia, educação e cultura* (Vol. 13, No. 1, 139-156). Colégio Internato dos Carvalhos.
- Machado, T. S., & Figueiredo, T. (2010). Vinculação a Pais, Pares e Professores—estudos com o IPPA-R para crianças do ensino básico. *Psychologica*, (53), 27.

- Machado, T. S., da Silva, J. T., & Vieira, S. (2018, April). Vinculação na relação professor aluno como fator de sucesso acadêmico= Attachment to Teachers as a Factor of School Achievement. In *Congresso Internacional de Psicologia da Criança e do Adolescente* (No. 9, pp. 68-69).
- Maia, J. B., & Veríssimo, M. (2011). Teoria da Vinculação: o salto do comportamento para o nível da representação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 380-393.
- Main, M., Tomasini, L., & Tolan, W. (1979). Differences among mothers of infants judged to differ in security. *Developmental Psychology*, 15(4), 472.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the society for research in child development*, 66-104.
- Main, M. (1991). Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs. multiple (incoherent) models of attachment. *Attachment across the life cycle*, 127, 159.
- Main, M. (2000). Overview, with Selected Implications for Clinical Work. *Attachment theory: Social, developmental, and clinical perspectives*, 407.
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. D. (2000). *Henri Wallon: Psicologia e Educação* (6ª edição). São Paulo: Editora Loyola.
- Malekpour, M. (2007). Effects of attachment on early and later development. *The British Journal of Development Disabilities*, 53(105), 81-95.
- Matos, P. M., & Costa, M. E. (1996). Vinculação e processos desenvolvimentais nos jovens e adultos. *Cadernos de consulta psicológica*, 12, 45-54.



- Martin, A. J., Marsh, H. W., McInerney, D. M., Green, J., & Dowson, M. (2007). Getting along with teachers and parents: The yields of good relationships for students' achievement motivation and self-esteem. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 17(2), 109-125.
- Marcus, R. F., & Sanders-Reio, J. (2001). The influence of attachment on school completion. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 427.
- Mark, I. L., IJzendoorn, M. H. V., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2002). Development of empathy in girls during the second year of life: Associations with parenting, attachment, and temperament. *Social Development*, 11(4), 451-468.
- Mark, I. L., Bakermans-Kranenburg, M. J., & IJzendoorn, M. H. (2002b). The role of parenting, attachment, and temperamental fearfulness in the prediction of compliance in toddler girls. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(3), 361-378.
- Marr, D. (1971). Simple Memory: A Theory for Archicortex. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 23-81.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Martins, C. (2011). Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir. *Braga: Psiquilíbrios Edições*.
- Matas, L., Arend, R. A., & Sroufe, L. A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child development*, 547-556.
- Mayseless, O. (2005). Ontogeny of Attachment in Middle Childhood: Conceptualization of Normative Changes.

- McCartney, K., Owen, M. T., Booth, C. L., Clarke-Stewart, A., & Vandell, D. L. (2004). Testing a maternal attachment model of behavior problems in early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 765-778.
- McElwain, N. L., & Volling, B. L. (2004). Attachment security and parental sensitivity during infancy: Associations with friendship quality and false-belief understanding at age 4. *Journal of Social and Personal Relationships*, 21(5), 639-667.
- Meins, E. (1997). Security of attachment and maternal tutoring strategies: Interaction within the zone of proximal development. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(2), 129-144.
- Meins, E. (1998). The effects of security of attachment and material attribution of meaning on children's linguistic acquisitional style. *Infant Behavior and Development*, 21(2), 237-252.
- Mello, T., & Rubio, J. D. A. S. (2013). A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 4(1), 1-11.
- Melton, S. (2010). Relationships between six-graders' perceptions of parental acceptance-rejection and their performance at school. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade do Tennessee. Proquest Thesis and Dissertations.
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. *Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Departamento de Educação*, 1-11.
- Mikulincer, M., Shaver, P. R., Gillath, O., & Nitzberg, R. A. (2005). Attachment, caregiving, and altruism: boosting attachment security increases compassion and helping. *Journal of personality and social psychology*, 89(5), 817.

- Minnis, H., Green, J., O'Connor, T. G., Liew, A., Glaser, D., Taylor, E., ... & Pelosi, A. (2009). An exploratory study of the association between reactive attachment disorder and attachment narratives in early school-age children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(8), 931-942.
- Monteiro, M., & Santos, M. (1997). *Psicologia*. Porto: Porto Editora
- Montemayor, R., & Hanson, E. (1985). A naturalistic view of conflict between adolescents and their parents and siblings. *The Journal of Early Adolescence*, 5(1), 23-30.
- Moss, E., Parent, S., Gosselin, C., & Dumont, M. (1993). Attachment and the development of metacognitive and collaborative strategies. *International Journal of Educational Research*, 19, 555-555.
- Moss, E., Parent, S., Gosselin, C., Rousseau, D., & St-Laurent, D. (1996). Attachment and teacher-reported behavior problems during the preschool and early school-age period. *Development and Psychopathology*, 8(3), 511-525.
- Moss, E., Rousseau, D., Parent, S., St-Laurent, D., & Saintonge, J. (1998). Correlates of attachment at school age: Maternal reported stress, mother-child interaction, and behavior problems. *Child development*, 69(5), 1390-1405.
- Moss, E., St-Laurent, D., Rousseau, D., Parent, S., Gosselin, C., & Saintonge, J. (1999). L'attachement à l'âge scolaire et le développement des troubles de comportement. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 31(2), 107.
- Moss, E., & St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental psychology*, 37(6), 863.
- Moss, E., St-Laurent, D., Dubois-Comtois, K., & Cyr, C. (2005). Quality of attachment at school age. *Attachment in middle childhood*, ed. KA Kerns & RA Richardson, 189-211.

- Moss, E., Smolla, N., Cyr, C., Dubois-Comtois, K., Mazzarello, T., & Berthiaume, C. (2006). Attachment and behavior problems in middle childhood as reported by adult and child informants. *Development and psychopathology*, 18(2), 425-444.
- Munson, J. A., McMahon, R. J., & Spieker, S. J. (2001). Structure and variability in the developmental trajectory of children's externalizing problems: Impact of infant attachment, maternal depressive symptomatology, and child sex. *Development and Psychopathology*, 13(2), 277-296.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(1), 25-41.
- Muuss, R. (2006). *Theories of adolescence (6thed)*. New York: McGraw-Hill.
- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- Natsuaki, M. N., Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2009). Examining the developmental history of child maltreatment, peer relations, and externalizing problems among adolescents with symptoms of paranoid personality disorder. *Development and psychopathology*, 21(4), 1181-1193.
- Oliveira, M. F S. (2010). Afetividade e escola: uma relação em construção. (dissertação de mestrado). Escola Superior de Teologia, São Leopoldo.
- Oliveira, A. S. G. (2013). *Criatividade, autoestima e rendimento escolar no 2º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Doutoramento). Universidade da Madeira.
- Ooi, Y. P., Ang, R. P., Fung, D. S., Wong, G., & Cai, Y. (2006). The impact of parent-child attachment on aggression, social stress and self-esteem. *School Psychology International*, 27(5), 552-566.

- Owens, G., Crowell, J. A., Pan, H., Treboux, D., O'Connor, E., & Waters, E. (1995). The prototype hypothesis and the origins of attachment working models: Adult relationships with parents and romantic partners. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3), 216-233.
- Owen, M. T., & Cox, M. J. (1997). Marital conflict and the development of infant–parent attachment relationships. *Journal of Family Psychology*, 11(2), 152.
- Page, T., & Bretherton, I. (2003). Gender differences in stories of violence and caring by preschool children in post-divorce families: Implications for social competence. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 20(6), 485-508.
- Parsons, C. G., Stöfler, A., & Danysz, W. (2007). Memantine: a NMDA receptor antagonist that improves memory by restoration of homeostasis in the glutamatergic system—too little activation is bad, too much is even worse. *Neuropharmacology*, 53(6), 699-723.
- Pedroso, M. D. L. P. (2011). A percepção da comunidade escolar sobre o papel dos percursos curriculares alternativos na promoção dos projectos de vida dos alunos: um estudo realizado no Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares. In *A percepção da comunidade escolar sobre o papel dos percursos curriculares alternativos na promoção dos projectos de vida dos alunos: um estudo realizado no Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares*.
- Peixoto, F. J. B. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar* (Dissertação de Doutoramento). Universidade do Minho.
- Pepping, C. A., Davis, P. J., O'Donovan, A., & Pal, J. (2015). Individual differences in self-compassion: The role of attachment and experiences of parenting in childhood. *Self and Identity*, 14(1), 104-117.
- PEPT 2000, *A Luta Contra o Insucesso Escolar - Um Desafio Para a Construção Europeia*, Ministério da Educação, Lisboa, 1995.

- Pereira, A. (2008). SPSS: Guia prático de utilização. *Análise de dados para ciências sociais e psicologia*.
- Pereira, M. G. G. R. (2014). O percurso curricular alternativo, um desafio à inovação pedagógica?: uma abordagem etnográfica aos cenários de aprendizagem de uma turma de 5º ano com proposta de PCA. (Dissertação de Doutoramento). Universidade da Madeira.
- Pereira, Castro & Carvalho. (2018). As implicações da vinculação no processo educativo: revisão sistemática da literatura. Manuscrito submetido para publicação.
- Perry, B. D., & Szalavitz, M. (2010). *Born for love: Why empathy is essential--and endangered*. Harper Collins.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada*. Porto Alegre: Artmed.
- PNPAE – *Plano Nacional de Prevenção ao Abandono Escolar (2004)*. Lisboa, Ministério da Educação / Ministério da Solidariedade e do Trabalho.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). Análise de Dados para Ciências Sociais-A Complementaridade do SPSS Lisboa: 5ª Edição.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of school psychology*, 32(1), 15-31.
- Pianta, R. C. (1998). Enhancing relationships between teachers and children. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., & Longmaid, K. (1999). Attachment-based classifications of children's family drawings: Psychometric properties and relations with children's adjustment in kindergarten. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 244-255.

- Pinto, L. M. R. N. A. (2013). *Psicopatologia, insucesso escolar e estilos educativos parentais na adolescência* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Algarve.
- Pires, M. F., & Roazzi, A. (2016). Empatia e sua avaliação: considerações teóricas e metodológicas. *Revista AMAzónica*, 17(1), 158-172. Disponível a agosto, 2018, em file:///C:/Users/rose/Downloads/2016Empatiaesuaavaliao.Consideraestericasemetodolgicas.PiresRoazzi.pdf.
- Pordata.2017. “Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo”. Disponível em <https://www.pordata.pt/Europa/Taxa+de+abandono+precoce+de+educa%C3%A7%C3%A3o+e+forma%C3%A7%C3%A3o+total+e+por+sexo-1350> (consultado em 18 de fevereiro 2018).
- Ramos, P. M. G. (2011). Consumo de álcool e vinculação: Relação significativa? (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Portugal.
- Raposo, N. (2002). A disciplina na escola: Análise psico-sócio-educativa. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 6(1), 9-26.
- Reio, T. G., Marcus, R. F., & Sanders-Reio, J. (2009). Contribution of student and instructor relationships and attachment style to school completion. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(1), 53-72.
- Relvas, M. P. (2009). *Neurociência e educação. Potencialidade dos gêneros humanos na sala de aula*. Rio de Janeiro: Wark
- Repolho, M.L. (2010). *Um olhar sobre o Português nos cursos profissionais*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa), Lisboa.
- Rholes, W. S., & Simpson, J. A. (Eds.). (2004). *Adult attachment: Theory, research, and clinical implications*. New York: Guilford Press

- Ribeiro, J. L. P. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ribeiro, J. L. P., & Sousa, M. (2002). Vinculação e comportamentos de saúde: Estudo exploratório de uma escala de avaliação da vinculação em adolescentes. *Análise Psicológica*, 20(1), 67-75.
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student–teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and teacher education*, 25(5), 626-635.
- Riley, P. (2010). *Attachment Theory and Teacher Student relationships*. London: Routledge.
- Roazzi, A., & Almeida, L. S. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 53-60.
- Rohner, R. P. (1986). *The warmth dimension: Foundations of parental acceptance-rejection theory*. Sage Publications, Inc.
- Rohner, R. P. (2004). The parental "acceptance-rejection syndrome": universal correlates of perceived rejection. *American psychologist*, 59(8), 830.
- Rohner, R. P., & Khaleque, A. (2005). Parental control scale (PCS): Test manual. *Handbook for the study of parental acceptance and rejection*, 107-135
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2009). Introduction to parental acceptance–rejection theory, methods, evidence and implications. Retrieved 10 March 2011.
- Rohner, R. P. (2010). Perceived teacher acceptance, parental acceptance, and the adjustment, achievement, and behavior of school-going youths internationally. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 211-221.
- Rohner, R. P., & Khaleque, A. (2010). Testing central postulates of parental acceptance-rejection theory (PARTheory): A meta-analysis of cross-cultural studies. *Journal of Family Theory & Review*, 2(1), 73-87.
- Roldão, M. D. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.



- Roldão, M. D. C. (2000). O currículo escolar: da uniformidade à contextualização: campos e níveis de decisão curricular. *Revista de educação*, 9(1), 81-92.
- Roldão, M. D. C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa.*
- Rovira, J. M. P. (2004). Educação em valores e fracasso escolar. *Álvaro Marchesi e Carlos Hernández Gil et al., Fracasso Escolar-Uma Perspectiva Multicultural, Artmed Editora, Porto Alegre, Brasil*, 82-90.
- Rutter, M. (1995). Clinical implications of attachment concepts: Retrospect and prospect. *Journal of child psychology and psychiatry*, 36(4), 549-571.
- Rydell, A. M., Bohlin, G., & Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment & human development*, 7(2), 187-204.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & human development*, 14(3), 213-231.
- Saltini, C. J. P. (2008) *Afetividade e inteligência*. Rio de Janeiro Wak.
- Salvaterra, M. (2011). *Vinculação e Adopção*. Edições Universitárias Lusófonas. Sameroff
- Salzberger-Wittenberg, I., Henry, G. & Osborne, E. L. (1983). *The emotional experience of learning and teaching*. London: Routledge Kegan Paul Ltd.
- Santos, F., & Veiga, F. (2007). A gravidade da violência e da indisciplina escolar dos alunos percebida por pais e encarregados de educação. *Revista Galego Portuguesa de Psicología e Educación*.

- Santos, R. A. (2011). Currículo, constituição do sujeito e mudança social: uma articulação que requer interpretações multidimensionais sobre educação. *Revista Educação-UNG*, 6(1), 04-20.
- Schaffer, H. R., & Emerson, P. E. (1964). Patterns of response to physical contact in early human development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 5(1), 1-13.
- Schneider, B., Tardif, C., & Atkinson, L. (2001). Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology*, 37, 86-100.
- Schore, A.N. (1994). *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schore, A. N. (2001a). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant mental health journal*, 22(1-2), 7-66.
- Schore, A. N. (2001b). Contributions from the decade of the brain to infant mental health: An overview. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 1-6.
- Schore, A. N. (2002). Advances in neuropsychanalysis, attachment theory, and trauma research: Implications for self psychology. *Psychoanalytic Inquiry*, 22(3), 433-484.
- Shapiro, S. L., Schwartz, G. E., & Bonner, G. (1998). Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of behavioral medicine*, 21(6), 581-599.
- Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Biegel, G. M. (2007). Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training. *Training and Education in Professional Psychology*, 1(2), 105-115
- Shaver, P. R., Belsky, J., & Brennan, K. A. (2000). The adult attachment interview and self-reports of romantic attachment: Associations across domains and methods. *Personal Relationships*, 7(1), 25-43.

- Sherry, D. F., Jacobs, L. F., & Gaulin, S. J. (1992). Spatial memory and adaptive specialization of the hippocampus. *Trends in neurosciences*, 15(8), 298-303.
- Simões, S. C. C. (2011). *Influencia dos estilos educativos parentais na qualidade da vinculação de crianças em idade escolar em diferentes tipos de família*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Porto.
- Siegel, D. J. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, "mindsight," and neural integration. *Infant mental health journal*, 22(1-2), 67-94.
- Siegel, D. (2012). *The Developing Mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. New York: Guildford Press.
- Sierra, P. G. (2012). Attachment and preschool teacher: An opportunity to develop a secure base. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 4(1), 1-16.
- Slough, N. M., & Greenberg, M. T. (1990). Five-year-olds' representations of separation from parents: Responses from the perspective of self and other. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1990(48), 67-84.
- Smeekens, S., Riksen-Walraven, J. M., & Van Bakel, H. J. (2009). The predictive value of different infant attachment measures for socioemotional development at age 5 years. *Infant Mental Health Journal*, 30(4), 366-383.
- Soares, I. (1996). Vinculação: Questões teóricas, investigação e implicações clínicas. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 11, 35-71.
- Soares, I. (2007). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Sousa, J. M. A. F. (2000). Currículos alternativos: um olhar etnográfico. *Diversidade e diferenciação em pedagogia*, 116-122.

- Solomon, J., George, C., & De Jong, A. (1995). Children classified as controlling at age six: Evidence of disorganized representational strategies and aggression at home and at school. *Development and Psychopathology*, 7(3), 447-463.
- Solomon, J., & George, C. (1999a). The measurement of attachment security in infancy and childhood. *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*, 287-316.
- Souza, M. T. C. C. D. (2011). As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(2), 249-254.
- Sperling, M. B., & Berman, W. H. (Eds.). (1994). *Attachment in adults: Clinical and developmental perspectives*. Guilford Press.
- Speltz, M. L., DeKlyen, M., & Greenberg, M. T. (1999). Attachment in boys with early onset conduct problems. *Development and psychopathology*, 11(2)
- Sroufe, L. A., Fox, N. E., & Pancake, V. R. (1983). Attachment and dependency in developmental perspective. *Child development*, 1615-1627.
- Sroufe, L. A. (1983, January). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In *Minnesota symposium in child psychology* (Vol. 16, 41-83).
- Sroufe, L. A. (1988). The role of infant-caregiver attachment in development. *Clinical implications of attachment*, 18-38.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005). The development of the person: The Minnesota Study of Risk and Adaptation from birth to adulthood. New York: Guilford Press
- Stacks, A. M. (2007). Defensive dysregulation in preschool children's attachment story narratives and its relation to attachment classification and externalizing behaviour. *School Psychology International*, 28(3), 294-312.

- Stipek, D., & Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse? *Child Development*, 79(6), 1721-1735.
- Strecht, P. (2000). Crescer vazio: repercussões psíquicas da negligência, abandono e maus-tratos em crianças e na adolescência. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Strecht, P. (2008). *A minha escola não é esta: Dificuldades de aprendizagem e comportamento em crianças e adolescentes*. Lisboa : Assírio & Alvim.
- Thélot, C. (2010). Quel curriculum pour le XXI<sup>e</sup> siècle? Que faut-il apprendre? Que currículo para o século XXI? (pp. 07-14). Colóquios e conferências parlamentares; Lisboa, Portugal, junho 7, 2010. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retirado de <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/CurrSecXXI/CurrSecXXI4.pdf> em 05 de fevereiro 2018
- Thompson, R. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical implications* (pp.265-286). New York: The Guilford Press.
- Toste, J. R., Heath, N. L., & Dallaire, L. (2010). Perceptions of classroom working alliance and student performance. *Alberta Journal of Educational Research*, 56(4), 371.
- Tulviste, T., & Rohner, R. P. (2010). Relationships between perceived teachers' and parental behavior and adolescent outcomes in Estonia. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 222-238.
- Urban, J., Carlson, E., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1991). Patterns of individual adaptation across childhood. *Development and Psychopathology*, 3(4), 445-460.
- van Ijzendoorn, M. H., van der Veer, R., & van Vliet-Visser, S. (1987). Attachment three years later. Relationships between quality of mother-infant attachment and emotional/cognitive development in kindergarten. *Advances in Psychology*, 44, 185-224.

- Van IJzendoorn, M. H., & van Vliet-Visser, S. (1988). The relationship between quality of attachment in infancy and IQ in kindergarten. *The Journal of genetic psychology*, 149(1), 23-28.
- Van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: a meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological bulletin*, 117(3), 387.
- Van IJzendoorn, M. H. (1997). Attachment, emergent morality, and aggression: Toward a developmental socioemotional model of antisocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 21(4), 703-728.
- Van IJzendoorn, M. H., Schuengel, C., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and psychopathology*, 11(2), 225-250.
- van IJzendoorn, M. H. (2005). Attachment in social networks: toward an evolutionary social network model. *Human Development*, 48(1-2), 85-88.
- Vaz, F. M., Martins, C., & Martins, E. C. (2008). Diferenciação emocional e regulação emocional em adultos portugueses. *Psicologia*, 22(2), 123-135.
- Veiga, F. (2007). Investigação dos comportamentos escolares disruptivos: Duas escalas de avaliação. *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención y intervención de la coso escolar*, 71-77.
- Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., ... & Almeida, A. (2014). Envolvimento dos alunos na escola: conceito e relação com o desempenho académico—Sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31-47.

- Vieira, S., Machado, T. S., & da Silva, J. T. Vinculação aos pais e professores e envolvimento dos alunos na escola.
- Verschueren, K., Marcoen, A., & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child development*, 67(5), 2493-2511.
- Verschueren, K., & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child development*, 70(1), 183-201.
- Verschueren, K., & Marcoen, A. (2005). Perceived security of attachment to mother and father. *Attachment in middle childhood*, 71-88.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & human development*, 14(3), 205-211.
- Verschueren, K., Doumen, S., & Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher, and peers: Unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment & Human Development*, 14(3), 233-248.
- Vivona, J. M. (2000). Parental attachment styles of late adolescents: Qualities of attachment relationships and consequences for adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47(3), 316.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes
- Walker, C. O., & Greene, B. A. (2009). The relations between student motivational beliefs and cognitive engagement in high school. *The Journal of Educational Research*, 102(6), 463-472.
- Watanabe, Y., Gould, E., & McEwen, B. S. (1992). Stress induces atrophy of apical dendrites of hippocampal CA3 pyramidal neurons. *Brain research*, 588(2), 341-345.

- Waters, E., Wippman, J., & Sroufe, L. A. (1979). Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child development*, 821-829.
- Winnicott, D. W. (1964). *The Child, the Family, and the Outside World*. Harmondsworth (Penguin).
- Winnicott, C. (1984). *Introdução a Winnicott 1984a: Privação e delinquência*. São Paulo, Martins Fontes
- Winnicott, D. W. (2000). *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago Ed.
- Weinfeld, N.S., Sroufe, L.A., Egeland, B., & Carlson, E.A. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 68– 880). New York: Guilford Press.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of educational psychology*, 89(3), 411.
- Young, G. (2011). *Development and Causality: Neo-Piagetian Perspectives*. New York: Springer.
- Zola-Morgan, S. M., & Squire, L. R. (1990). The primate hippocampal formation: evidence for a time-limited role in memory storage. *Science*, 250(4978), 288-290.



### **Referências Legislativas:**

Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M de 25 de agosto. Diário da República n.º

197/2001- 1.ª Série. Assembleia Legislativa Regional da Região Autónoma da Madeira.

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986- 1.ª Série.

Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto. Diário da República n.º 198/1989- 1.ª Série. Ministério

da Educação.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. Diário da República n.º 102/1998- 1.ª Série. Ministério

da Educação.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001- 1.ª Série. Ministério

da Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Diário da República – I série-A – N.º 201.

Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. Diário da República, 1.ª série – N.º 38. Ministério

da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de agosto. Diário da República n.º 148/2011- 1.ª Série.

Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 129. Ministério da

Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 131. Ministério da

Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 74/2014 de 14 de maio. Diário da República, 1.ª série – N.º 92. Ministério da

Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República, 1.ª série – N.º 240.

Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro de 2006 - [Regulamenta a constituição de turmas com Percursos Curriculares Alternativos no âmbito do Ensino Básico]

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República, I série – N.º 237. Assembleia da República. Lisboa.

**ANEXOS**

---

**Anexo:1**

Nota: No que respeita à aplicação do questionário sociodemográfico, que aqui se anexa (Modelo Exemplar), ao mesmo serão aplicadas algumas alterações que concernem a especificidade curricular implementada em cada escola, o que respeita não só as características de cada um dos estabelecimentos escolares, como, ainda, a desejada validade científica das conclusões a atingir.

**Questionário Sociodemográfico**

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação (Universidade da Madeira), sob orientação da Professora Doutora Dora Pereira, encontramos-nos a desenvolver um projeto de investigação, onde é pretendido estudar os conceitos de Modelos internos dinâmicos de vinculação, relação Professor-aluno e Rendimento Escolar em jovens com Percursos Curriculares Alternativos, na Região Autónoma da Madeira (R.A.M).

Todos os dados são confidenciais e serão apenas tratados, pela equipa de investigação.

Zona geográfica	Rural _____	Urbano _____		
Sexo	Masculino ____	Feminino ____		
Idade				
Classificação obtida, no último período letivo.				
Português	1____	2____	3____	4____ 5____
Matemática	1____	2____	3____	4____ 5____
Inglês	1____	2____	3____	4____ 5____
Educação Física	1____	2____	3____	4____ 5____
História	1____	2____	3____	4____ 5____
Geografia	1____	2____	3____	4____ 5____
Ciências Naturais	1____	2____	3____	4____ 5____
Ciências Físico-químicas	1____	2____	3____	4____ 5____
Francês	1____	2____	3____	4____ 5____
Formação Complementar	1____	2____	3____	4____ 5____
Motivo de referenciação para PCA	Situações de insucesso académico repetido	Problemas de inserção no contexto escolar	Risco de exclusão social ou desistência escolar	Referência a restrições na aprendizagem
Se tem ou teve alguma medida de promoção e proteção até (inclusivé) o último período letivo.	Sim _____ Não _____ Informação não disponível _____			

Código do investigador

--

## **Anexo:2**

### **Pedido de Consentimento Informado aos Encarregados de Educação**

**Título do Estudo:** “Modelos internos dinâmicos de vinculação, relação professor-aluno e rendimento escolar: um estudo com jovens em Percursos Curriculares Alternativos na Região Autónoma da Madeira (R.A.M)”.

Está-lhe a ser pedido para autorizar o(a) seu(sua) filho(a), a participar num estudo que está a ser realizado, no Departamento de Psicologia da Universidade da Madeira, para efeitos de Mestrado na área de Psicologia da Educação, sob orientação da Professora Doutora Dora Pereira, (docente da Universidade da Madeira).

**Finalidade do estudo:** A sua participação consistirá no preenchimento de dois inquéritos anónimos e é inteiramente voluntária. A sua decisão de participar ou não participar não terá qualquer consequência. Coloque todas as suas dúvidas se houver algo que não compreenda.

**Porque é que este estudo está a ser realizado:** pretende-se realizar um estudo que clarifique a relação entre modelos internos dinâmicos de vinculação, relação professor-aluno e o rendimento escolar, no sentido de poder desenvolver estratégias educativas, fundamentadas em informação cientificamente comprovada e aplicadas à realidade regional.

Este conhecimento pode ajudar os psicólogos e os professores a compreender melhor a realidade educativa regional, de modo a poder melhorar as estratégias pedagógicas existentes.

**O que é que este estudo envolve:** O estudo envolve o preenchimento anónimo e confidencial de um questionário de dados sociodemográficos, IVIA - Inventário sobre a Vinculação na Infância e Adolescência (Carvalho, Soares & Baptista, 2006) que avalia um conjunto de comportamentos e representações da vinculação na infância/adolescência e IPPA - Escala de Vinculação aos Professores (Figueiredo & Machado, 2008), um instrumento de autorrelato, que analisa a perceção da qualidade da relação estabelecida com os professores e cujo preenchimento demorará entre 20 a 30 minutos. Os instrumentos serão preenchidos pelo seu educando numa das aulas com o Diretor de Turma.

**Que outras opções existem:** tem a opção de não autorizar a participação do seu educando neste estudo. De novo, qualquer decisão que tome, para participar ou não participar, não terá qualquer consequência na vida escolar do seu educando.

**A confidencialidade:** A participação do(a) seu(sua) filho(a), é confidencial. Será completamente salvaguardado o seu anonimato e nenhum dado identificativo será divulgado. Assim que a informação de todos os questionários tiver sido introduzida num computador, todos os questionários serão reservados sob sigilo.

**Quais são os riscos associados à participação neste estudo:** A participação neste estudo não acarreta nenhum risco. A decisão de parar de participar não terá qualquer prejuízo.

**Quais são os seus direitos:** A participação neste estudo é completamente voluntária. Pode desistir a qualquer momento. Qualquer decisão que tome sobre a participação do seu educado não terá qualquer consequência, conforme referido anteriormente.

**Divulgação dos resultados:** os dados recolhidos são usados exclusivamente para fins de investigação e durante todo o processo serão mantidos o anonimato e a confidencialidade dos participantes e das informações recolhidas. Os dados serão tratados de forma coletivo e poderá aceder aos resultados do mesmo, no final do estudo através da consulta de um documento que será enviado às escolas constatado os resultados gerais do estudo.

**Quem deve contactar se tiver questões ou problemas relacionados com o estudo:** Todas as questões acerca deste estudo devem ser dirigidas a Rosa Maria de Castro, responsável pelo mesmo, através do e-mail: [rose\\_mary\\_castro@hotmail.com](mailto:rose_mary_castro@hotmail.com)

Para que o seu filho/a sua filha possa participar nesta investigação necessitamos da sua autorização. Caso permita a sua participação solicitamos também a sua colaboração para o preenchimento do questionário de dados sociodemográficos que segue em anexo, ou consentir a autorização para o preenchimento do mesmo, através do diretor de turma

#### **Autorização do Encarregado de Educação**

Eu,

\_\_\_\_\_ Encarregado/a \_\_\_\_\_ de  
Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_,

autorizo o/a meu/minha Educando/a a participar num estudo sobre “Modelos internos dinâmicos de vinculação, relação professor-aluno e rendimento escolar: um estudo com jovens em Percursos

Curriculares Alternativos na Região Autónoma da Madeira (R.A.M)” da autoria de Rosa Castro, Mestranda na Universidade da Madeira, trabalho esse realizado no âmbito do

“Mestrado em Psicologia da Educação”, da Universidade da Madeira, sob orientação da Professora Doutora Dora Pereira.

Fui informado(a) acerca do total anonimato e confidencialidade dos dados.

Pelo presente documento, eu consinto a participação do/a meu/minha Educando/a no referido trabalho.

**Assinatura** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_/\_\_/\_\_\_\_

**Anexo:3**

Caro aluno/a:

No âmbito do 2º ano do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira, está a ser desenvolvida uma investigação intitulada “Modelos internos dinâmicos de vinculação, relação Professor-aluno e rendimento escolar: um estudo com jovens em Percursos Curriculares Alternativos na Região Autónoma da Madeira (R.A.M)”.

Este trabalho tem como principal objetivo científico estudar a relação entre modelos de vinculação, relação professor-aluno e o rendimento escolar, no sentido de poder desenvolver estratégias educativas. O instrumento de recolha de dados engloba um questionário de dados sociodemográficos, um Inventário sobre a Vinculação na Infância e Adolescência (Carvalho, Soares & Baptista, 2006) e uma Escala de Vinculação aos Professores (Figueiredo & Machado, 2008), que analisa a perceção da qualidade da relação estabelecida com os professores e cujo preenchimento demorará entre 20 a 30 minutos. Consideramos o seu contributo fundamental para que outros colegas seus possam, no futuro, usufruir de exemplos positivos no modo de ensinar, de aprender e de frequentar escolas acolhedoras.

Vimos solicitar a sua colaboração e participação neste estudo. A participação é livre, confidencial e a informação, tratada de forma anónima e coletiva, só será utilizada para fins académicos, mais especificamente para o trabalho supra referido. Mais se informa, que não existem quaisquer riscos em participar. Agradecemos a sua colaboração e mantemo-nos disponíveis para esclarecimentos adicionais.

Rosa Maria Castro

---

**CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
aceito participar na investigação para a tese de mestrado da mestrande Rosa Maria Castro, que estudará os Modelos internos dinâmicos de vinculação, relação professor-aluno e rendimento escolar: um estudo com jovens em Percursos Curriculares

Alternativos na Região Autónoma da Madeira (R.A.M), realizada no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira.

Foi informado e estou consciente que:

- Tenho o direito de colocar, em qualquer momento do estudo, questões acerca do mesmo;
- Autorizo o processamento anónimo de dados a meu respeito;
- Será completamente salvaguardado o meu anonimato e nenhum dado identificativo será divulgado;
- Os dados recolhidos da minha situação atual serão incorporados nos resultados globais do estudo e poderão ser publicados ou apresentados pela equipa de investigação para os fins a que este estudo se destina;
- Sou livre de desistir do estudo a qualquer momento;
- Os documentos que vou preencher serão conservados de forma segura pela equipa de investigação e serão destruídos no fim do estudo.

Reconheço que me responderam de forma satisfatória a todas as questões e compreendo os objetivos da minha participação. Pelo presente documento, eu consinto a minha participação.

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_



### Anexo:4

**Inventário sobre a Vinculação para Infância e Adolescência (versão de autoavaliação)** (Carvalho, Soares & Baptista, 2006)

1	2	3	4	5
Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre
1. Preocupo-me se tiver de depender das outras pessoas	1	2	3	4	5
2. É difícil confiar totalmente nas outras pessoas	1	2	3	4	5
3. Para mim é mais importante conseguir coisas que manter relações com os outros	1	2	3	4	5
4. Preocupo-me com a possibilidade de ser abandonado /a	1	2	3	4	5
5. Gosto de me sentir próximo / a das outras pessoas	1	2	3	4	5
6. Preocupo-me com a possibilidade de ficar sozinho / a	1	2	3	4	5
7. É bom estar próximo de outras pessoas	1	2	3	4	5
8. Preocupo-me com a possibilidade de não ser aceite pelas outras pessoas	1	2	3	4	5
9. Prefiro não mostrar os meus sentimentos	1	2	3	4	5
10. As outras pessoas podem contar comigo quando me pedem ajuda	1	2	3	4	5
11. Sei que as outras pessoas estarão presentes quando eu necessitar delas	1	2	3	4	5
12. Sinto que posso contar com os outros quando necessitar	1	2	3	4	5
13. Preocupo-me que os meus amigos não queiram estar comigo	1	2	3	4	5
14. Para mim é muito importante sentir-me independente	1	2	3	4	5
15. Prefiro não depender das outras pessoas	1	2	3	4	5

16. Quando mostro os meus sentimentos pelos outros, tenham medo que não sintam o mesmo por mim	1	2	3	4	5
17. Prefiro que as outras pessoas não dependam de mim	1	2	3	4	5
18. Não gosto de contar às outras pessoas o que penso e sinto	1	2	3	4	5
19. Preocupo-me por poder não impressionar os outros	1	2	3	4	5
20. Acredito que as outras pessoas me rejeitam se eu me comportar mal	1	2	3	4	5
21. Respeito os sentimentos das outras pessoas	1	2	3	4	5
22. Posso contar com os meus amigos quando é necessário	1	2	3	4	5
23. As outras pessoas aceitam-me como eu sou	1	2	3	4	5
24. Pergunto-me se os meus amigos gostam realmente de mim	1	2	3	4	5

## Anexo:5

### IPPA-R – Versão para Professores

(Armsden & Greenberg, 1987; versão portuguesa: Figueiredo & Machado, 2008)

Por favor lê com atenção cada uma das afirmações que se segue e assinala o grau em que cada uma descreve a forma como te sentes **em relação aos teus professores**. Não existem respostas certas ou erradas, **responde de acordo com o que geralmente sentes**.

1. Nunca Verdadeira; 2. Poucas vezes verdadeira; 3. Algumas vezes verdadeira; 4. Muitas vezes verdadeira; 5. Sempre Verdadeira

	1	2	3	4	5
1. Os meus professores respeitam os meus sentimentos.					
2. Penso que os meus professores são uns bons professores.					
3. Eu gostava de ter outros professores.					
4. Os meus professores aceitam-me tal como eu sou.					
5. Eu gosto de pedir a opinião dos meus professores acerca das coisas que me preocupam.					
6. Não vale a pena mostrar os meus sentimentos junto dos meus professores.					
7. Os meus professores conseguem notar quando estou preocupado com alguma coisa.					
8. Eu sinto-me envergonhado ou ridículo quando falo dos meus problemas com os meus professores.					
9. Os meus professores esperam demasiado de mim.					
10. Irrito-me facilmente com os meus professores.					
11. Eu fico irritado mais vezes do que os meus professores dão conta.					
12. Quando conversamos sobre algum assunto, os meus professores valorizam a minha opinião.					
13. Os meus professores confiam nas minhas decisões.					
14. Os meus professores já têm os seus problemas, por isso eu não os incomodo com os meus.					

15. Os meus professores ajudam-me a compreender-me melhor.					
16. Eu conto aos meus professores os meus problemas e preocupações.					
17. Eu sinto-me zangado com os meus professores.					
18. Eu não recebo muita atenção dos meus professores.					
19. Os meus professores ajudam-me a falar das minhas preocupações.					
20. Os meus professores compreendem-me.					
21. Quando estou zangado com alguma coisa, os meus professores procuram ser compreensivos.					
22. Eu confio nos meus professores.					
23. Os meus professores não entendem o que estou a passar agora.					
24. Eu posso contar com os meus professores quando preciso de desabafar.					
25. Se os meus professores sabem que algo me está a preocupar, eles perguntam-me o que se passa.					

Obrigada pela Colaboração!

Código do investigador

### Anexo: 6—Análise de regressão

Análise da regressão no que concerne a amostra total, turma regular e PCA.

Coeficientes padronizados			
	Beta	t	Sig.
<b>(Constante)</b>			
Vinc.seg_Ippa	-0,010	102,155	0,000
Vinc.amb_Ippa	-0,002	-0,173	0,863
Vinc.evlt_Ippa	-0,002	-0,028	0,978
Vinc.evlt_Ippa	0,000	-0,004	0,996
<b>Turma regular</b>			
<b>(Constante)</b>			
Vinc.seg_Ippa	-0,082	66,547	0,000
Vinc.amb_Ippa	-1,024	-0,672	0,307
Vinc.amb_Ippa	-0,053	-0,672	0,502
Vinc.evlt_Ippa	0,073	0,901	0,369
<b>PCA</b>			
<b>(Constante)</b>			
Vinc.seg_Ippa	-0,014	81,268	0,000
Vinc.amb_Ippa	-0,134	-0,134	0,893
Vinc.amb_Ippa	0,150	1,340	0,183
Vinc.evlt_Ippa	-0,143	-1,310	0,193

a. Variável Dependente: Média das notas total